# مجلة
# جامعة القدس المفتوحة
## للأبحاث والدراسات

**توجه المراسلات والأبحاث على العنوان الآتي:**

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص.ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٩٨٤٤٩١ - ٠٢

فاكس: ٢٩٨٤٤٩٢ - ٠٢

بريد الكتروني: ***hsilwadi@qou.edu***

تصميم وإخراج فني:

**قسم التصميم الجرافيكي والإنتاج**

**برنامج البحث العلمي والدراسات العليا**

**جامعة القدس المفتوحة**

هاتف: ٢٩٥٢٥٠٨ - ٠٢

# قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة إلى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٥ صفحة «٨٠٠٠» كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.

٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على «قرص مرن / A Disk أو CD» مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم ينشر.

٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود «١٠٠ - ١٥٠» كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.

٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨. يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة إلى ثلاث مستلات منه.

٩. تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي: إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد ، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها ، رقم الصفحة.

١٠. ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث «الفهرس» حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف،عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر،الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد.

١١. بإمكان الباحث استخدام نمط «APA «Style في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: «اسم عائلة المؤلف،سنة النشر،رقم الصفحة».

# المحتويات

## الأبحـــــاث

مجلة
# جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

# الأبحـاث

# مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء


د. محمد الطيطي*

د. تيسير أبو ساكور**



* أستاذ مساعد، برنامج التربية، منطقة رام الله والبيرة التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

** أستاذ مشارك، مدير منطقة دورا التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

## ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى مشاركة المجتمع المحلي في توفير الدعم والمساندة للإدارات المدرسية في مدينة الخليل، وأثر هذه المشاركة على فعالية هذه الإدارات في تطورها والنهوض بمستواها، ومستوى العملية التعليمية التعلمية، وتكوَّن مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية في مدينة الخليل، إضافة إلى مجالس الآباء العاملة في هذه المدارس، والبالغ عددهم (٤٥) مديراً ومديرة و (١١٥) عضواً من مجالس الآباء.

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في البحث، إضافة إلى بناء أداة لقياس مدى مشاركة المجتمع المحلي وتطويرها لدعم الإدارات المدرسية، ومساندتها في مدينة الخليل من وجهة نظر المديرين ومجالس الآباء، حيث تكونت الاستبانة من (٤٦) فقرة موزعة على مجالين هما: مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية، وإسنادها في مدارس مدينة الخليل في المجال الإداري، ومدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية، وإسنادها في مدارس مدينة الخليل في المجال الفني، واستعان الباحثان بالأدب التربوي، والدراسات السابقة في بناء الأداة، كما أُخضعت الأداة للتحكيم والمعالجة الإحصائية، وتأكد الباحثان من صدقها وثباتها، ومدى ملاءمة فقراتها لأغراض الدراسة.

وأظهرت النتائج أن مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء، كانت منخفضة بشكل عام، حيث بلغت هذه الدرجة(٢,٧٢)، في حين كانت درجة الإسناد في المجال الإداري أعلى منها من المجال الفني ، وضمن الدرجة المنخفضة ب(٢,٧٥) مقابل (٢,٧١) في المجال الفني.

# *Abstract:*

*This study aimed at determining the extent of involvement of the community in providing support and assistance to school administrations in the city of Hebron and the impact of such participation on the effectiveness of these administrations in the development and upgrading of the level of practical instruction and learning. The sample study consisted of all directors of secondary schools in Hebron in addition to the parents, councils in these schools. There were (45) male and female directors and (115) members of the parent's councils.*

*The researchers used the descriptive method in their research in addition to a questionnaire to measure the extent of community involvement in supporting the city of Hebron school administrations from the point of view of directors and parent's council. The questionnaire consisted of (46) items distributed to two areas which are:*

*First, what is the extent of the community involvement in supporting the secondary school administrations in the city of Hebron from the administration level? And second, what is the extent of support of the community for the secondary school administrations in the city of Hebron from the technical side. The tool of the study was constructed with the help of the literature and previous studies on this issue. The tool was also tested for validity, reliability and suitability.*

*The results showed that the extent of the involvement of the community in support of the school's administrations in the secondary schools of Hebron from the view point of administrations and parent's councils was generally low reaching a degree of (2.72) while the degree of support in the administrative issues was higher than that in the technical issues with the low range of (2.75) to (2.71) in the technical domain.*

## مقدمة:

أضحى مفهوم الشركة والتعاون، والدعم والإسناد بين المجتمع المحلي والمدرسة مفهوماً تربوياً دولياً شائعاً حيث تمتد تطبيقاته في كثير من دول العالم المتقدمة، وقد أسفر هذا الاهتمام عن ظهور العديد من التجارب والصيغ والإجراءات الرامية إلى تفعيل هذه العلاقة وتنميتها.

ويعود انتشار التطبيقات العملية للشراكة والتعاون والدعم بين المجتمع المحلي وبين المدرسة لكونه يحقق عدداً من الميزات الإضافية للعملية التعليمية بما في ذلك توفير موارد مالية إضافية لتمويل المدارس، وربط المدرسة بالبيئة المحيطة، والاستفادة من إمكانات المجتمع المحلي ومرافقه، وتنمية قيمة الانتماء بين الطلاب لمجتمعهم. كما تقود الشراكة والتعاون والدعم بين المجتمع المحلي والمدرسة إلى تبادل الأفكار والخبرات، ورفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، وتحقيق التكامل في العملية التربوية، والمساهمة في تطوير المدرسة، والى الترابط بين النظرية والواقع المجتمعي، وتحقيق التكامل بين المدرسة ومؤسسات التنشئة التربوية والاجتماعية.

لقد أصبحت العملية التربوية بكل أبعادها معادلة تتفاعل عناصرها وتتقاسم أدوارها أطراف عدة أهمها: الأسرة والبيت والمجتمع، بحيث تتعاون جميعها في تأدية هذه الرسالة على خير وجه وصولاً إلى النتائج المرجوة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توثيق الصلات بين المجتمع المحلي والمدرسة.

كما أن المدرسة المعاصرة، لابد أن تستجيب لكثير من المتطلبات (غير التعليمية)، وذلك انسجاماً مع الدور الاجتماعي الذي تؤديه، وطالما أن تلك المتطلبات نفسها عرضة للتغيير المتسارع في هذا العصر، فإن المدرسة المدارة تقليدياً لا تستطيع أن توائم محك الانسجام مع تلك التغيرات، في حين تأتي الإدارة التشاركية بديلاً قوياً لما توفره من قنوات اتصال واسعة ومتعددة مع المجتمع، عن طريق توظيف الإمكانات كافة لدى العاملين واستغلالها.

وعليه نرى كثيراً من التحديات التي تواجه تطوير التعليم المدرسي وتقدمه، أهمها وجود إدارة علمية حديثة متمثلة بالمدير، الذي ينظر إليه على أنه ممثل السلطة، وسلوكه القيادي يمثل عنصراً حيوياً في إدارة المدرسة وتنظيمها، ومن ثم تتوقف عليه فاعليتها وكفاءتها. (احمد، ٢٠٠٣) .

لذلك لم تعد الإدارة المدرسية مجرد (النظام) أو الضبط والربط، وليست مجرد تنفيذ الجدول المدرسي تنفيذاً حرفياً وتوزيع المعلمين وحصصهم في الأوقات المحددة لهم وللحصص، وإنما هي بمفهومها الحديث تؤمن بأن (التلميذ) هو مركز العملية التعليمية ومحورها، ولذلك فإن دورها يتحدد بتوفير الجو الذي يساعد على نموه وتنميته، وتحقيق أهداف التعليم المشتقة من المجتمع بظروفه وفلسفته (العجمي، ٢٠٠٠).

لقد أصبحت منظومة التعليم تواجه في الآونة الأخيرة ضغوطاً وتحديات تتمثل في الزيادة المستمرة للقوى الداخلية والخارجية المؤثرة على استقرارها، فالعالم -الآن- يشهد تغيرات جذرية سوف تترك آثارها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على العالم أجمع، حيث أصبح النظام العالمي يتميز بحركته السريعة التي تتلاحق فيها المتغيرات والتحولات، وتتصاعد قوى التغير، وتتبلور الأوضاع بسرعة متناهية، ويحتاج الأمر من المؤسسات المختلفة ومنها المؤسسات التعليمية، وإداراتها اتخاذ الترتيبات اللازمة لمواجهة هذه التحديات.

ويرى كثير من علماء التربية ورجالها، أنه لا بد من توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع، وهذا ما أكد عليه (جون ديوي) في رأيه بأن المدرسة - وهي المؤسسة التعليمية- يجب أن تكون صورة مصغرة للمجتمع وتعكس ما يدور في المجتمع الكبير، فالعملية التعليمية لا تتم في فراغ، بل هي عملية اجتماعية انطلاقا من أن التربية نظام اجتماعي يتفاعل مع النظم الاجتماعية الأخرى يؤثر فيها ويتأثر بها، وعلى هذا فإن من المستحيل أن نجد نظاماً تعليمياً مغلقاً تماما. (العجمي، ٢٠٠٠).

وعليه لابد من مجاراة التحول في المجتمعات العربية، الذي يسعى إلى بناء علاقة وطيدة بين المجتمع المحلي والمدرسة، بحيث أصبحت الممارسات الإدارية تولي هذا الجانب بعض الأهمية من خلال تشكيل مجالس الآباء والأمهات، فبعد أن كانت مهمة المدرسة تعليمية، وينظر لها المجتمع كذلك، أصبحت المدرسة في نظر المجتمع مؤسسة تربوية اجتماعية تهدف إلى الإعداد العلمي، وإعداد الطلبة للتفاعل مع المجتمع المحلي، ويعدّ دور مدير المدرسة في مجال التعاون مع المجتمع المحلي من الأدوار المتميزة والمهمة التي تظهر الفروق بين السلوكيات الإدارية من مدرسة إلى أخرى، والإدارة المدرسية الناجحة هي التي تستفيد من هذه العلاقة في دعم إمكانات المدرسة وتحسينها باستمرار، إضافة إلى الدعم المعنوي الذي يعود بالفائدة على المدرسة وإدارتها. وبالمقابل فإن المجتمع المحلي يحقق مردوداً من خلال هذه العلاقة الإيجابية بينه وبين المدرسة، سواء من خلال ما يعود على أبنائه كطلبة في المدرسة، أم من خلال استخدامه لمرافق المدرسة (نشوان، ١٩٩٢).

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد باتت المدرسة مجرد مؤسسة تربوية تقدم خدماتها للدارسين داخل الغرف الصفية والأسوار المدرسية، ولم تعد تتفاعل مع الواقع المحيط بها باعتبارها مركز إشعاع ثقافي وعلمي واجتماعي، كما أن مساهمتها في تطور المجتمع ونموه أصبح في بعض الجوانب، وليس في كلها، والسبب يعود إلى ما تعانيه هذه المؤسسة من بعد المجتمع المحلي وتخليه عنها.

في المقابل أصبح المجتمع المحلي مثقل الأعباء والهموم، ولا يقدر على مجاراة التغيرات التي تتسارع بوتيرة تنحو في معظمها إلى انهيار في بعض جوانب المنظومة الاجتماعية، مما أدى إلى ابتعاد المجتمع المحلي عن أداء واجباته تجاه المؤسسات التعليمية، والتخلي عن دوره في رفد العملية التعليمية.

كما أن الإدارات المدرسية لم تعد مسؤولة فقط عن تطبيق التعليمات الإدارية والقوانين المدرسية ومتابعة الطلبة والمدرسين والبناء المدرسي، وإنما أصبحت توكل إليها مهمات جديدة لا تقل أهمية عن المهمات التقليدية، ولم تعد مسؤولية أولياء الأمور والمجتمع المحلي قاصرة على تفقد أحوال الطلاب في المدارس ومتابعة تحصيلهم العلمي وحل مشكلاتهم المدرسية وإنما تكمن المسؤولية في مكونات العلاقة بين الإدارة المدرسية والمجتمع، ومدى ارتباط هذه العلاقة وتكاملها بينهما، ومدى ارتباط وتأثير كل منهما بالآخر.

**ومما سبق يمكن صياغة السؤال الرئيس الآتي:**

**ما مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية في المدارس الثانوية ومساندتها في مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء؟**

**ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:**

١. هل تختلف درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء باختلاف صفة المستجيب، وجنس المدرسة؟

٢. هل تختلف درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية باختلاف متغير الجنس، والمؤهلات العلمية، والوظيفة؟

٣. هل تختلف درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر أعضاء مجلس الآباء باختلاف متغير الجنس، والمؤهلات العلمية، والوظيفة؟

## أهداف الدراسة:

**تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:**

١. التعرف إلى مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية وإسنادها في المدارس الثانوية في مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارة المدرسية وأولياء الأمور.
٢. التعرف إلى أوجه التعاون والدعم والإسناد بين الإدارات المدرسية والمجتمع المحلي والفوائد التي تعود على العملية التربوية جراء هذا التعاون والدعم والإسناد.
٣. وضع المقترحات والتوصيات التي تساعد على زيادة التعاون والدعم والإسناد بين الإدارات المدرسية والمجتمع المحلي بما يعود بالفائدة على الجميع.
٤. رفد المكتبة العربية بهذا النوع من الدراسات بما يساعد في تطوير الإدارة التربوية بشكل عام والإدارة المدرسية والصفية بشكل خاص.

## أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أنها تبحث في قضية تربوية مهمة جداً بالنسبة للمجتمع المحلي وعلاقته بالإدارات المدرسية، كما تنبع أهميتها من التعرف على مدى مشاركة المجتمع المحلي وما يقدمه من دعم وإسناد للإدارات المدرسية، وما يحققه هذا الدعم من نتائج إيجابية تعود بالفائدة على المدرسة والطلبة والمجتمع المحلي، لأنه– وفقاً للمعايير الحديثة في الإدارة المدرسية– لا يمكن للمدرسة أن تؤدي رسالتها على أكمل وجه بمعزل عما يدور حولها، لأن المدرسة في نهاية الأمر مؤسسة اجتماعية وتربوية في آن واحد، وإضافة إلى ما سبق، ونظراً للنقص في مثل هذه الدراسات– على حد علم الباحثين– جاءت هذه الدراسة لتساعد في سد العجز في هذا النوع من الدراسات، الأمر الذي يعود بالفائدة على الإدارة التربوية بشكل عام، والإدارة المدرسية والصفية بشكل خاص.

## حدود الدراسة:

**تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:**

تقتصر الدراسة على أعضاء الإدارات المدرسية في المدارس الثانوية ممَّن هم بوظيفة مدير مدرسة، ونائب المدير، والسكرتير، ومجالس أولياء الأمور للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ في المدارس الثانوية التابعة لمدينة الخليل، كما تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة لجمع البيانات والمعلومات ومدى جدية مجتمع الدراسة في تعبئة الاستبانة، ومدى صدق أداة الدراسة وثباتها.

## مصطلحات الدراسة:

- **المجتمع المحلي**: المجتمع هو منطقة جغرافية أو سكانية أو مجموعة صناعية أو خدمية أو مهنية تقدم لها مؤسسات التعليم برامج أو خدمات تعليمية أو تدريبية أو استشارية تدخل ضمن نطاق اهتماماتها أو تخصصها أو حاجتها.
- **الإدارة المدرسية**: مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي تنفَّذ عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم، وبعث الرغبة في العمل النشط المنظَم؛ فردياً كان أم جماعياً من أجل حل المشكلات، وتذليل الصعاب، حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع (الزبيدي، ١٩٨٨).

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### أولاً- الإطار النظري:

**واقع الإدارة المدرسية وأهميتها:**

تشكل الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة التعليمية والإدارة التربوية، فصلتها بهما صلة الخاص بالعام، وهي لا تشكل كياناً مستقلاً قائماً بذاته، بل إنها وحدها مسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التربوية والإدارة التعليمية وأهدافها، وحيث إن الإدارة المدرسية هي القائمة على تحقيق رسالة المدرسة من خلال صلتها المباشرة بالطلبة، فإنها تتمتع بحرية أكبر في التصرف والقيام بالأدوار المنوطة بها واتخاذ القرارات، وبخاصة في البلدان الأجنبية المتقدمة، مما يجعلها أهم وحدة إدارية في حلقة الإدارة التربوية، ويعطيها مكانة كبيرة من الناحية الإدارية. (عابدين، ٢٠٠١) .

ويعرف (**أحمد إبراهيم، ٢٠٠٣**) الإدارة المدرسية بأنها: الجهود المشتقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إله الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة على أسس علمية.

كما يعرفها (**مطاوع، ١٩٩٤**) بأنها: الوحدة القائمة بتنفيذ السياسات التعليمية، ويقوم على رأسها ناظر أو مدير، مسؤوليته الرئيسية هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر عن الوزارة.

أما (**مرسي، ١٩٩٦**) فيعرفها بأنها: كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة، والإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها، وإنما وسيلة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويرى (**عبود، ١٩٧٩**) أن الإدارة المدرسية هي: نظام ذو أهداف تحقق بالتخطيط السليم للعمل، والتوزيع والتنسيق ومتابعة التنفيذ، ثم تقويم الإدارة إلى جانب استخدام الحوافز لإثارة الدوافع، وجعل مسؤوليات التنظيم متكاملة ومتفاعلة في إطار اجتماعي تسوده روح التعاون، ويتم بعلاقات إنسانية.

وتتأثر وظيفة الإدارة المدرسية بوظيفة المدرسة المتغيرة من عصر إلى آخر، ومن بلد إلى آخر، وبطبيعة النظام التربوي في المجتمع أو الدولة وعلاقته بالنظم والسياسات الاقتصادية. وقد تشهد الإدارة المدرسية اتجاهات جديدة بحيث لم تعد تهدف إلى مجرد تسيير شؤون المدرسة، والمحافظة على النظام وضبط الطلبة فيها، أو دفع عملية تلقين الطلبة وحشو أذهانهم بالمعارف والمعلومات، أو المحافظة على الأبنية والتجهيزات المدرسية، بل أصبحت أهدافها تتمحور حول تهيئة الظروف، وتوفير الإمكانات التي تساعد المتعلم على النمو الكامل، وحول المساعدة في تحسين العملية التعليمية لتحقيق ذلك النمو، وفي تحقيق الأهداف الاجتماعية للمجتمع بما يتطلبه ذلك من تعاون وتنسيق مثمر بين كل أطراف العمل في المدرسة والمجتمع. (سمعان، ومرسي، ١٩٧٥) .

إن من أهم الوظائف التي تقوم بها الإدارة المدرسية وظيفة تنظيم الجهود البشرية بالمدرسة لإنجاز الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، فاهتمام الإدارة المدرسية في الوقت الحاضر هو بالعمل مع الناس بأفضل السبل، وتنسيق جهودهم بشكل متضافر ومتكامل، مما يعود على الأفراد بالنمو، ويعود على المدرسة بالفاعلية.

إن مهمة الإدارة المدرسية أن توجه عمل المجموعة، وأن تنمي فيهم خاصية العمل التعاوني والتخطيط المشترك للعمل، حيث إن الأفراد ينمون وتزداد قابليتهم لاكتشاف العلاقات، وتزداد خبراتهم عندما يعملون بشكل جماعي، وهذا يجعل أداء الجماعة أداء أفضل وأكثر فاعلية، (البوهي، ٢٠٠١) .

**خصائص الإدارة المدرسية الناجحة:**

الإدارة التعليمية، ينبغي أن تكون تعبيراً نقياً وترجمة مخلصة للفلسفة التي ينشدها المجتمع، وكذلك المدرسة ينبغي أن تكون بيئة منتقاة بالقياس إلى البيئات والمؤسسات الأخرى الموجودة في المجتمع، وهي لن تكون بيئة منتقاة إلا إذا كانت إدارتها نقية.

ومعنى هذا أن تكون الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية نموذجين صالحين في العلاقات الإنسانية، وفي سير العمل وفي التعاون، واتباع الأساليب الديمقراطية. ولكي تنجح الإدارة المدرسية في عملها، **ينبغي أن تتصف بالخصائص الآتية**:

- **أولا**: أن تكون إدارة هادفة: وهذا يعني أنها لا تعتمد على العشوائية أو التخبط أو الصدفة في تحقيق غاياتها، بل تعتمد على الموضوعية، والتخطيط السليم في إطار الصالح العام.
- **ثانيا**: أن تكون إدارة ايجابية، وهذا يعني أنها لا تركن إلى السلبيات أو المواقف الجامدة، بل يكون لها الدور القيادي الرائد في مجالات العمل وتوجيهه.
- **ثالثا**: أن تكون إدارة اجتماعية، وهذا يعني أن تكون بعيدة عن الاستبداد والتسلط مستجيبة للمشورة، مدركة للصالح العام، عن طريق عمل جاد مشبع بالتعاون.
- **رابعا**: أن تكون إدارة إنسانية، وهذا يعني أنها لا تنحاز إلى آراء ومذاهب فكرية أو تربوية معينة، قد تسيء إلى العمل التربوي لسبب أو لآخر. بل ينبغي أن تتصف بالمرونة دون إفراط. (أحمد، ٢٠٠٣) .

**علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي وأهميته:**

تعدُّ المدرسة قلب المجتمع، وحين يعملان معاً، وبشيء من التنسيق لإنجاز الأهداف، تتسع أدوار كل منهما، وهذه الأدوار تقع بشكل عام داخل ثلاث فئات هي: إثراء بيئة التعلم التي تعمل على مشاركة المجتمع باعتباره مصدراً للتعليم ومادة للتعلم، وتحقيق التنسيق لدعم شبكة أدوار التعلم، وتوحيد الجهود بين المدرسة والمجتمع، وذلك لتقديم الدعم المادي والنفسي والاجتماعي للطلاب وأولياء أمورهم ليسلكوا بصورة أكثر فعالية في بيئات التعلم

وفي المجتمع، وزيادة أدوار المتعلمين في المجتمع، مما يؤدي إلى خلق فرصٍ للتعلم مدى الحياة لكل أفراد المجتمع.

كما أن إثراء بيئة التعلم يحدث عندما تستخدم المصادر العقلية والمادية المتاحة في المجتمع كموارد للتعلم، وبالاتصال الدائم والمستمر بين المدرسة والمجتمع يكون الطلاب أكثر نشاطاً، وأكثر اندماجاً مع العالم الإنساني والطبيعي المحيط بهم في حياة أكثر واقعية.

وفضلاً عن ذلك فإن للوالدين دوراً حاسماً في استمرار شبكة العلاقات القائمة بين المدرسة والمجتمع، ويعتمد ذلك على الاتصال غير الرسمي مع الوالدين، وذلك من خلال المكالمات الهاتفية، وإبداء الملاحظات عن سلوك الطفل، ومناقشة الوالدين مع المدرسين حول مدى نمو أطفالهم وتقدمهم، كما تمثل العلاقات الشخصية مع المدرسة دوراً مهماً في ربط المدرسة بالمجتمع، وذلك عن طريق الزيارات المنزلية، فعلى سبيل المثال لو أن طفلاً غاب عن المدرسة، وقام شخص ما من المدرسة بزيارة منزلية للطفل، فسوف يكتشف خلال هذه الزيارة أن الأسرة ربما تكون في حاجة إلى مساعدة المدرسة، وأن المدرسة تستطيع تقديم هذه المساعدة، وهكذا فإن الزيارات المتبادلة بين المدرسة وأولياء الأمور تعد إحدى الطرق المفتاحية المهمة لإنهاء العزلة بينهما، وزيادة وعي المدرسة بما يمكن عمله حيال وضع سياسات محددة للواجبات المنزلية، وغيرها من المهمات التي يكلف بها الطالب خارج حدود المدرسة.

ويمكن للمدرسة أن تقوم بعمل العديد من برامج التنوير لأولياء الأمور في شكل برامج غير رسمية عبر لقاءات مع الوالدين ورسم خطة للعمل تنفذ خلال العام الدراسي، وبالطبع تتركز كل موضوعات هذه الخطة على التلاميذ ويكون للوالدين جهود مكثفة في مثل هذه اللقاءات.

لقد كانت المدرسة –فيما مضى– تهتم بتقديم المعرفة، وأنواع العلوم والمعلومات لأبنائها فحسب، إذ كانت غايتها قاصرة على الاهتمام بالنواحي الفكرية والعقلية، ولكن الأبحاث التربوية والنفسية التي أجريت في الوقت الحاضر، أكدت ضرورة الاهتمام بجوانب شخصية التلميذ مكتملة؛ بمعنى أن تعنى المدرسة بتوفير خبرات متنوعة ومتكاملة لتلاميذها، بحيث تنمو قدراتهم، وتصقل مواهبهم، وتوجه ميولهم، ويتعرفون على الحياة من حولهم، وما تعيشه بيئاتهم ومجتمعاتهم، وعلى ما فيها من ظروف وأوضاع، ومشكلات، ويمزجون دراساتهم النظرية بالنواحي التطبيقية العملية، ويتمرسون ألوان النشاط. (سليمان، ١٩٧٨م) .

إن البيئة التي توجد فيها المدرسة هي بيئة المجتمع المحلي، الذي يتكون من مجموعة من الأفراد الذين يسكنون في بيئة جغرافية واحدة، وتجمعهم اللغة والدين والعادات والتقاليد. (مصطفى وآخرون، ١٩٦٥م) .

وفي فلسطين –وبوجه عام– يتكون المجتمع من ثلاثة أنماط:

١. **المجتمع المدني**: ويعيش فيه أهل المدن، معتمدين في حياتهم على التجارة والصناعة والوظائف، وهم أعلى من غيرهم في المستوى المادي والثقافي.

٢. **المجتمع البدوي**: ويعيش أفراده في البادية (الصحراء) أو قريباً منها، ويعتمدون في حياتهم على الرعي، وتربية المواشي، وليس لهم مكان يقيمون فيه بشكل دائم.

٣. **المجتمع القروي**: ويعيش أفراد هذا المجتمع في القرى، ويعتمدون في حياتهم على الزراعة، وتربية الدواجن.

مما سبق ندرك أن كل مجتمع له حاجاته التي تختلف عن غيرها، ومن المفروض أن تلبي المدرسة حاجات المجتمع المحلي الذي تنشأ فيه. ويوجد في كل مجتمع محلي مؤسساته العامة والخاصة، التي تقوم على رعايته وتنظيمه، والعمل على رفع مستواه، فتعمل على تكامله مع المجتمعات المحلية الأخرى ضمن إمكاناته المتاحة، المادية منها والاجتماعية. وعليه نرى أن ما ينشئه أفراد المجتمع من مؤسسات، تهدف إلى خدمة المجتمع في أي حقل من الحقول، يتمثل في خدمة هذا المجتمع وتطويره. ولذلك كان لقيام التعاون بين المدرسة وهذه المؤسسات ضرورة ملحة يقع معظم مسؤوليتها على مدير المدرسة نفسه، بحكم مركزه وعمله.

والهدف من هذا التعاون هو الأخذ بيد المدرسة للوصول إلى أهدافها، ويتوقف نجاح المدرسة أو فشلها على مدى الصلة التي تقيمها مع المجتمع من حولها بأفراده ومؤسساته وعلى عمق هذه الصلة.

إن إقامة علاقة بين المدرسة والمجتمع، تقوم على تعرف كل منهما على حاجات الآخر، والعمل على تلبية هذه الاحتياجات، وإن الممارسات العملية التي يقوم بها الطلبة، وبإشراف الهيئة التدريسية، تساعد على تحويل ما لديهم من معلومات نظرية إلى حقائق وممارسات عملية.

كما أن توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع من شأنه أن يقوي التفاعل بينهما، ويعمل على أن يدرك كل منهما أهمية الطرف الآخر بالنسبة إليه، فهما وجهان لشيء واحد. فالمدرسة حين تخدم البيئة إنما تعزز روح التعاون بينهما، وتعمق لدى الطلبة الشعور بالانتماء إليه والولاء له، وإذا نما هذا الشعور وقوي أدى إلى الاعتزاز بالوطن، والى التمسك به بشكل لا يقبل الفرد بديلا عنه (الدويك وآخرون، ١٩٩٨ م) .

لاشك في أن التجانس في الفهم بين المدرسة والمجتمع مسألة مهمة. ويؤكد أحد التربويين على هذه الحقيقة إذ يقول: «لا شيء ينجح عمل المدرسة ويرسيه على دعائم قوية راسخة، ويصل بين المدرسة والمجتمع، ويؤمن التعاون بينهما مثل جعل برنامج المدرسة متفقا وحاجات المجتمع»، والحق أن الفعاليات المدرسية يجب أن تدور حول معالجة مشكلات المجتمع، وبديهي أنه في مثل هذا الحال، فإن الطالب يتعلم كيف يواجه الحياة؟، وكيف يحل المشكلات العملية؟، وكيف ينقل خبرته من المدرسة إلى المجتمع وبالعكس؟. (العجمي، ٢٠٠٠ م) .

ومن الواضح أن الأسرة هي أقرب المؤسسات الاجتماعية إلى المدرسة، وهي تعمل معها على تربية الأبناء وتعليمهم، فمن الطبيعي أن يكون عمل المدرسة ناقصاً ومبتوراً، إذا لم تكمله الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، ومن هنا لا ينبغي أن يكون لمدير المدرسة دور ملحوظ في تشييد صرح مجلس الآباء والمعلمين في مدرسته، فمن المعروف أن المدير يجب أن يكون قائداً تربوياً في موقعه، وطبيعة هذه القيادة تفرض عليه أن يبني برنامجا للعلاقات العامة مع المجتمع، وذلك انطلاقا من تغيير وظيفة المدرسة في المجتمع نفسه.

لا شك في أن تعاون المجتمع المحلي والآباء مع المدرسة عامل مهم في تقدم المدرسة، ولكن كثيراً من المؤسسات المجتمعية والآباء لا يساعد المدرسة على ذلك، لعدم اهتمامهم بما يجري فيها، أو لإهمالهم ما تقوله المدرسة عن أبنائهم، أو لعدم إحكام سيطرتهم كآباء على أبنائهم.

ويمكن للآباء أن يقدموا يد المساعدة للمدرسة، إذا تعاونوا معها في توجيه التلاميذ الذين يمثلون اهتماما مشتركا لكل من الآباء والمدرسة على السواء، ويمكن لمجالس الآباء والمعلمين أن تؤدي دورا مهماً في هذا السبيل إذا كانت هذه المجالس فعالة ونشيطة، لا مجرد صور باهتة كما يحدث أحيانا.

## ثانياً- الدراسات العربية والأجنبية:

### الدراسات العربية:

- **دراسة البوسعيدي** (٢٠٠١):

هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الفعلي لمدير المدرسة الثانوية في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بسلطنة عمان، ومعرفة أثر الجنس، والخبرة الإدارية، والمؤهل العلمي لمديري المدارس في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بسلطنة عمان، ومعرفة أثر الجنس، والخبرة الإدارية، والمؤهل العلمي لمديري المدارس، والمنطقة التعليمية، على معرفة الدور الفعلي لمدير المدرسة الثانوية في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأدوار ممارسة من مدير المدرسة الثانوية فيما يتعلق بتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي هو «تبصير أولياء الأمور بضرورة اتصالهم بالمدرسة»، و «توعية الأهالي بأهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع»، أما أقل الأدوار ممارسة من قبل مدير المدرسة الثانوية فيما يتعلق بتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي فهو «اطلاع أعضاء المجلس على نشرات المدرسة»، و «تعريف أعضاء مجلس الآباء على مرافق المدرسة واستخداماتها المختلفة». كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لصالح الذكور. وكذلك لصالح ذوي الخبرة الأعلى، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى المؤهل العلمي والمنطقة التعليمية. أما النتائج المتعلقة بالمعلمين، فقد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات تعزى إلى متغير الجنس، وكذلك المنطقة التعليمية.

- **دراسة المعشني** (٢٠٠٢):

هدفت الدراسة إلى معرفة دور مدير المدرسة الثانوية في خدمة المجتمع المحلي في مدارس التعليم العام بمحافظة ظفار، ولهذا الغرض حاولت الدراسة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) معلماً و (٦٠) مشرفاً تربوياً و (٣٥) مديراً، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، هذا وقد طوّرت أداة للدراسة (استبانة) مكونة من

(٥١) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة هي: الاتصال مع المجتمع المحلي، والتوجيه والإرشاد المدرسي، والتعليم مسؤولية الجميع، وتعزيز مفهوم المدرسة المجتمعية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

١. أن درجة توافر معايير القيادة التربوية لدى مدير المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كانت (متوسطة)، ومن وجهة نظر المشرفين والمديرين كانت عالية.
٢. أن درجة أهمية معايير القيادة التربوية لدى مدير المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمديرين كانت (عالية)، ومن جهة نظر المشرفين كانت بدرجة (متوسطة) .

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت الدراسة بما يأتي:

١. اعتماد المعايير التي جاءت في هذه الدراسة كخصائص أساسية وضرورية ينبغي توافرها في مدير المدرسة كقائد تربوي، وبحيث يكون تقويم أداء مديري المدارس بناء عليها.
٢. توعية المجتمع وأولياء الأمور بمشاركة المدرسة بفاعلية في تعليم أبنائهم وتربيتهم.

◄ **دراسة المسهلي** (٢٠٠٢):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة مجالس الآباء والمعلمين للمهمَّات الموكلة إليهم في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار من وجهة نظر الأعضاء أنفسهم، **وذلك من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة وأهمها:**

**ما درجة ممارسة مجالس الآباء والمعلمين للمهمَّات الموكلة إليهم في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار من وجهة نظر الأعضاء أنفسهم؟**

وتكونت عينة الدراسة من عينة طبقية عشوائية من أعضاء المجالس حيث بلغ عددهم (٥٦٣) عضوا موزعين إلى (٦٢) مديراً ومديرة و (٣١٩) معلماً ومعلمة و (١٥٥) ولي أمر من الجنسين، ولجمع البيانات قام الباحث بتطوير استبانة لقياس مدى ممارسة مجالس الآباء والمعلمين للمهمات الموكلة إليهم، حيث تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكونت الاستبانة من (٤٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: الأهداف العامة، وخدمات الطلاب، البيئة المحلية، الأنشطة المدرسية، وبعد جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها توصلت الدراسة إلى

مجموعة من النتائج أهمها:

1. أن درجة ممارسة المديرين الأعضاء في مجالس الآباء والمعلمين للمهمات الموكلة إليهم كانت كبيرة من وجهة نظرهم.
2. أن درجة ممارسة المعلمين الأعضاء في مجالس الآباء والمعلمين للمهمات الموكلة إليهم كانت متوسطة من وجهة نظرهم.

كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها:

1. أن تقوم المؤسسة التربوية بعمل برامج ثقافية وإرشادية حول مجالس الآباء، وأهمية أدوارها في إنجاح العمل التربوي داخل المدارس.
2. تعيين شخصيات فاعلة في المجتمع في مجالس الآباء والمعلمين.

- **دراسة غنوم (٢٠٠٤)**:

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج عملي لتنمية الدور الأمني للمؤسسات التربوية، ومدى تحقيقه من خلال المؤسسات الآتية: الأسرة، والمسجد، والمجتمع، ووسائل الإعلام، وتمثلت محاور الدراسة في دور كل من البيت والمدرسة والمسجد والمجتمع والإعلام في تحقيق المسؤولية الأمنية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1. تعد المدرسة المؤسسة التعليمية الثانية بعد البيت في التعليم والتربية، كما أن لها دوراً كبيراً في تحقيق المسؤولية الأمنية.
2. إن هناك قصوراً واضحاً في العلاقة بين المجتمع والمدرسة.

- **دراسة أبو سمرة وزملائه (٢٠٠٦)**:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل حول التفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي، **وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية**:

1. ما تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل حول التفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي؟
2. هل تختلف تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل حول التفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي باختلاف متغيرات الدراسة: صفة المسؤولية (مدير أو ولي أمر) ، والجنس، والمديرية، والمؤهل العلمي، وسنوات خبرة المدير؟

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة الخليل للعام الدراسي (٢٠٠٥ – ٢٠٠٤) والبالغ عددهم (٨٠) مديراً ومديرة، ومن جميع أولياء أمور طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل (الصفين الأول والثاني الثانوي) . أما عينة الدراسة فتكونت من (٦٠) مديراً ومديرة، و (٣٩٠) ولي أمر، اختيروا بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة، طوَّر الباحثون استبانة لقياس تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل حول التفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي، وتكونت الاستبانة من (٤٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: ما تقدمه المدرسة للطلبة، وما تقدمه المدرسة للمجتمع المحلي، وما يقدمه المجتمع المحلي للمدرسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تصورات مديري المدارس الثانوية، وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي كانت متوسطة، وبمتوسط حسابي (للدرجة الكلية) مقداره (٣,٣١) وانحراف معياري (٠,٥٥) . كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي تعزى إلى صفة المسؤولية ولصالح المديرين، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، منها:

أن تولي وزارة التربية والتعليم أهمية خاصة للعلاقة بين الإدارات المدرسية والمجتمع المحلي، وأن تقوم الإدارات المدرسية بتوعية المجتمع المحلي بالدور المطلوب منه تجاه المدرسة.

## الدراسات الأجنبية:

◄ **دراسة خان Khan** (٢٠٠٤):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات المتعلقة بإشراك الآباء وأولياء الأمور في معالجة أمور طلبة المدارس الثانوية، وخاصة عمليات التحصيل الأكاديمي، وذلك من خلال وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، واشتملت الدراسة على مجموعة من الاستراتيجيات هي: السياسات المكتوبة (القوانين والتعليمات واللوائح والأنظمة) ، والدعم الإداري، والتدريب، ونهج الشراكة بين المجتمع والمدرسة، والاتصال في الاتجاهين بين البيت والمدرسة، وإقامة الشبكات والتقويم.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في البحث، وتكونت عينة الدراسة من نخبة من مديري المدارس العالمية في مقاطعة لوس أنجلوس، الذين كانوا على استعداد للمشاركة في الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الاستبانة أداةً للدراسة، حيث تكونت من ستة محاور.

وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: أن استجابة أفراد العينة كانت عالية في تفعيل عملية الاتصال بين المجتمع والمدرسة، وأنه يجب زيادة مشاركة أولياء الأمور في لقاءات المجلس الاستشاري للمدرسة، في حين كانت العناصر الأخرى أقل أهمية.

◄ **دراسة فولير Fuller** (٢٠٠٥):

هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص التواصل بين المدرسة والمجتمع والأسرة، كما هدفت إلى وصف هذه الخصائص، وبخاصة ما يتعلق منها بالأسرة وفعالية اتصالها بالمدرسة، كما هدفت إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر في العلاقة بين البيت والمدرسة وخاصة في عملية الاتصال بينهما، وكانت الدراسة من وجهة نظر المعلمين والأسرة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبا في المرحلة الأساسية الدنيا.

ولجمع البيانات استخدم الباحث مقاييس عدة منها المقابلات التي تمت مع أسر الطلاب، كما حُللت سجلات الطلبة لمعرفة العلاقة بين الأسر والمدرسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

إن من أهم عوامل التواصل بين المدرسة والبيت أن تقوم المدرسة بإقناع الأهل بما يُدرَّس للتلاميذ، ومحاولتهم تطبيق ما تعلموه في المجتمع، كما توصلت إلى ضرورة مراعاة حاجات الطلاب وميولهم وطموحاتهم، كما أشارت الدراسة إلى أن من مسوغات تواصل البيت بالمدرسة، هو محاولة إقناع التلاميذ أن أجواء المدرسة ليست بعيدة عن المجتمع المحلي.

◄ **دراسة كاميلو Camilo** (٢٠٠٦):

هدفت الدراسة إلى استكشاف مدى قدرة المدارس التي تديرها منظمات المجتمع المدني في الجمهورية الدومنيكية على ممارسة الإدارة الذاتية، وهدفت إلى تحديد الاستراتيجيات الإدارية والتربوية التي يمكن أن تساهم في إيصال المؤسسات التربوية إلى التعليم الجيد، وخاصة في المناطق المهمشة، كما هدفت إلى تحديد ما إذا كانت المدارس التي تديرها منظمات المجتمع المدني أكثر فاعلية من المدارس الحكومية والعامة.

وتكونت عينة الدراسة من أربع مدارس منها مدرستان حكوميتان، ومدرستان تابعتان للمجتمع المدني، واستخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة منهجاً للدراسة، كما أُعِدَّ مقياس للدراسة طبّق عن طريق المقابلة والملاحظة، وعن طريق تحليل الوثائق الرسمية والسجلات

المؤرشفة، بالإضافة إلى عمل دراسة استقصائية وُزعت على المعلمين في كل مدرسة من المدارس عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

إن المدارس التي تديرها منظمات المجتمع المدني كانت قادرة أكثر من المدارس الحكومية على ممارسة الإدارة الذاتية التربوية والحكم الذاتي، بما في ذلك تصميم المناهج واختيار استراتيجيات التدريس، مما أدى إلى العديد من القرارات الإدارية، وبخاصة فيما يتعلق بالتنظيم وإتاحة الموارد، والمساءلة، إضافة إلى إظهار خصائص المدرسة الفعالة، والقيادة القوية.

◄ **دراسة جونسون، Johnson وجاري، Gary** (٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى بحث درجة العلاقات بين المؤسسات، وأنواع السلوكيات وأساليب الإدارة في المجالس المدرسية في المدارس العامة في أوكلاهوما، وبحثت أيضا تأثير هذه العلاقات على مدة الخدمة الإدارية، وإنجازات الطلاب في أوكلاهوما.

وجاءت هذه الدراسة على أساس دراسات سابقة، واستندت إليها مثل دراسة مكارني ورمزي، التي أجريت عام (١٩٧١) ، ودراسة هيس (١٩٩٤) ، وسميث (١٩٩٨) ، ودراسة ليير عام (٢٠٠٤) .

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية، ورؤساء المجالس الإدارية، ومجالس الآباء في أوكلاهوما، واستخدم الباحث استبانة هيس (١٩٩٤) التي طبقها في ويسكونسن، والتي عدلها سميث عام (١٩٩٨) لتطبيقها في ولاية كارولينا الشمالية. وسعت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت الفئات النظرية الأربعة أي مؤسسات السلطة، والمجالس الإدارية للمدرسة، ومجالس الآباء وأنواع وأساليب القيادة والإدارة، ووجود مشرف المنطقة التعليمية بأوكلاهوما، إضافة إلى دراسة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والديموغرافية وأثرها على إنجاز الطلبة، وتمثلت عينة الدراسة من (٥٣٪) من مديري المدارس، و (٢٤٪) من رؤساء الهيئات الإدارية ومجالس الآباء، ومن خلال عينة الدراسة واستجاباتهم، توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها:

١. إن أنواع العلاقات والمتغيرات الديموغرافية لها تأثير على معدل إنجاز الطلبة في أوكلاهوما.
٢. هناك تأثير كبير على تحصيل الطلبة وإنجازهم إذا اجتمع مجلس الآباء وإدارة المدرسة.

٣. وجود علاقة كبيرة بين القيادة الإدارية وإنجاز الطلبة.

٤. وأوصت الدراسة بإيجاد برامج لتطوير قدرات مدريري المدارس، ومجالس الآباء وتفعيل العلاقة بينهما.

◄ **دراسة كيان وكوفي Quan, Kofi** (٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الهيئات المحلية ومجالس المدرسة في تحسين الأداء المدرسي في المناطق الريفية في تايونغ في جنوب أفريقيا، واعتمدت الدراسة على القانون المعمول به في جنوب أفريقيا، الذي وُضع عام ١٩٩٦م، حيث نص على أن تشكل رابطات للمعلمين والطلاب في المدارس، وتكون مع هيئات الإدارة وأعضاء مجلس الآباء المنتخبين في هذه الدراسة.

وكان الهدف من هذه الدراسة قياس أداء هذه المجالس والهيئات للمهمات الموكولة إليها، كما ركزت هذه الدراسة على دور هذه المجالس والهيئات في تحسين الأداء المدرسي في المناطق الريفية، وأن تكوُّن هذه المجالس قد تم حسب المفهوم والتطبيق العملي.

وانبثقت هذه الفكرة من الحاجة الماسة إلى إشراك المجتمعات المحلية، ولا سيما الأسرة في التعليم الأساسي، حيث تعتمد هذه النظرية على أن الأساس المنطقي في تحسين المدارس والعملية التعليمية يتوقف على المسؤوليات المفوضة إلى أفراد المجتمع، ولا سيما الوالدين، وخاصة في الشؤون العامة والأمور التي تخص هذه المدارس.

وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مدارس اختيرت كعينة قصدية، واستخدم الباحث المقابلات أداة للدراسة، فأجريت المقابلات مع الهيئات والمجالس المدرسية، وأظهرت النتائج أن أعضاء المجتمع المحلي يعتبرون أنفسهم شركاء مع المربين في التعليم وتحسين أداء المتعلم، كما تقاسموا المسؤولية مع المدرسة في الحفاظ على العملية التعليمية، كما أظهرت النتائج أن أفراد المجتمع يقرون بأنه لابد من تمكين المعلمين ومديري المدارس من أداء مهماتهم ومساعدتهم على تحقيق ذلك من خلال مساندتهم في ذلك، ووضع الضوابط للمحافظة عليهم، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث، وخاصة على تمثيل المجتمع المحلي، ومشاركته في زيادة التعليم.

## منهجية الدراسة:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمة هذا الأسلوب لطبيعة الدراسة، والذي ارتكز على الوصف الدقيق والتفصيلي لموضوع الدراسة، وفهم العلاقة القائمة بين المجتمع المحلي، وما يقدمه إلى الإدارات المدرسية من خلال المؤشرات والنتائج الدالة على ذلك.

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من فئتين، الأولى جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الخليل والبالغ عددهم (٤٥) مديراً ومديرة، والثانية من جميع أعضاء مجالس الآباء في المدارس الثانوية بمدينة الخليل، والبالغ عددهم (١١٥) عضواً.

**الجدول (١)**

**يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب صفة المستجيب والجنس والمؤهلات العلمية والوظيفية لأعضاء الإدارة المدرسية وأعضاء مجلس الآباء**

| المتغيرات | | العدد | النسبةالمئوية | القيم الناقصة |
|---|---|---|---|---|
| المستجيب | عضو مجلس آباء | ١١٥ | ٧١,٩ | |
| | الإدارة المدرسية | ٤٥ | ٢٨,١ | |
| جنس المستجيب | ذكور | ٨١ | ٥٠,٩ | |
| | إناث | ٧٨ | ٤٩,١ | ١ |
| جنس الإدارة المدرسية | ذكر | ٢٤ | ٥٣,٣ | |
| | أنثى | ٢١ | ٤٦,٧ | |
| المؤهلات العلمية للإدارة المدرسية | دبلوم | ١١ | ٢٤,٤ | |
| | بكالوريوس فأكثر | ٣٤ | ٧٥,٦ | |
| الوظيفة لإدارة المدرسة | مدير | ١٨ | ٤٠,٠ | |
| | نائب مدير | ١٢ | ٢٦,٧ | |
| | سكرتير | ١٥ | ٣٣,٣ | |
| جنس أعضاء مجلس الآباء | ذكر | ٩٥ | ٨٤,٨ | ٣ |
| | أنثى | ١٧ | ١٥,٢ | |
| المؤهلات العلمية لأعضاء مجلس الآباء | ثانوي فأقل | ٣٢ | ٢٩,٤ | ٦ |
| | دبلوم | ٤٠ | ٣٦,٧ | |
| | بكالوريوس فأكثر | ٣٧ | ٣٣,٩ | |
| المهنة لأعضاء مجلس الآباء | تاجر | ٣٤ | ٣١,٢ | |
| | موظف | ٥٥ | ٥٠,٥ | |
| | عامل | ٢٠ | ١٨,٣ | |

تشير البيانات الواردة في الجدول (١): أن نسبة أعضاء مجلس الآباء كانت (٧١,٩٪) من إجمالي المجتمع، بينما شكل أعضاء هيئة الإدارة ما نسبته (٢٨,١٪) من إجمالي المجتمع الكلي، ولقد شكل إجمالي مدارس الذكور ما نسبته (٥٠,٩٪) مقابل (٤٩,١٪) من مدارس إناث، أما فيما يتعلق بجنس أعضاء هيئة الإدارة، فقد شكل الذكور ما نسبته (٥٣,٣٪) مقابل (٤٦,٧٪) من الإناث. أما فيما يختص بمؤهلاتهم العملية فقد شكل حملة الدبلوم (٢٤,٤٪) من إجمالي العينة مقابل (٧٥,٦٪) يحملون درجة البكالوريوس فما فوق، أخيرا فيما يتعلق بوظيفة أعضاء هيئة الإدارة، فقد شكل المديرون ما نسبته (٤٠٪) من إجمالي المجتمع، تلاها العاملون في مجال السكرتارية بنسبة (٣٣,٣٪) ، وأخيرا نواب المديرين بنسبة مئوية (٢٦,٧٪) .

أما فيما يتعلق بأعضاء مجلس الآباء، فقد شكل الذكور ما نسبته (٨٤,٨٪) مقابل (١٥,٢٪) من الإناث، أما فيما يتعلق بمهنة أعضاء مجلس الآباء فقد كان (٥٠,٥٪) منهم موظفين، وكان (٣١,٢٪) منهم تجاراً، (١٨,٣٪) عمالاً، أخيرا فيما يتعلق بالمؤهلات العلمية لأعضاء مجلس الآباء، فقد شكل حملة الدبلوم ما نسبته (٣٦,٧٪)، حملة البكالوريوس فما فوق (٣٣,٩٪) ، أخيرا شكل حملة الثانوي فما دون ما نسبته (٢٩,٤٪) من إجمالي المجتمع.

## أداة الدراسة:

طوّرت أداة الدراسة من قبل الباحثين، وهي عبارة عن استبانة لقياس مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٥٠) فقرة تمثل مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء، موزعة على مجالي الدراسة وهي: مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل في المجال الإداري، ومدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل في المجال الفني، وصيغت الفقرات الإيجابية بحيث أعطي لكل عبارة من عباراتها وزناً مدرجاً وفق سلم ليكرت الخماسي، لتقدير أهمية الفقرة كالآتي: تعطى القيمة الرقمية (٥) للاستجابة بدرجة كبيرة جدا، والقيمة (٤) للاستجابة بدرجة كبيرة، والقيمة (٣) للاستجابة بدرجة متوسطة، والقيمة (٢) للاستجابة بدرجة قليلة، والقيمة (١) للاستجابة بدرجة قليلة جدا، وتعكس في حالة صياغة الفقرات السلبية.

## صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من صدق أداة الدراسة عُرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، والبالغ عددهم (١٠) محكمين من أجل إبداء الرأي حول ملاءمة الفقرات لأغراض الدراسة من حيث الصياغة والمضمون، وقد أخذ بملاحظات المحكمين التي أجمع عليها أكثر من (٨٠٪)، حيث أصبح عدد فقرات الاستبانة (٤٦) فقرة مقسمة على مجالي الدراسة على النحو الآتي:

١. المجال الإداري لمدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل، وفقراته من (١– ٢٠) .

٢. المجال الفني لمدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل، وفقراته من (٢١– ٤٦) .

## ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة حُسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حيث بلغت قيم الثبات حسب ألفا (٠,٩٧) و (٠,٨٩) حسب التجزئة النصفية.

## المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، ومعاملي الثبات كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته:

« **ما مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء** » ؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك كما هو واضح من الجداول من (٢– ٥) .

**الجدول (٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء**

| مجال الإسناد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| --- | --- | --- |
| الإسناد في المجال الإداري | ٢,٧٥ | ٠,٧١ |
| الإسناد في المجال الفني | ٢,٧١ | ٠,٨٠ |
| الدرجة الكلية | ٢,٧٢ | ٠,٧٣ |

يتضح لنا من الجدول (٢): أن مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء كانت منخفضة بشكل عام، حيث بلغت هذه الدرجة (٢,٧٢) في حين كانت درجة الإسناد في المجال الإداري أعلى منها في المجال الفني ب (٢,٧٥) مقابل (٢,٧١) في المجال الفني.

**الجدول (٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء كما توضحها فقرات الدراسة**

| متسلسل | مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| --- | --- | --- | --- |
| ١. | يقدم الحوافز والمكافآت التشجيعية للطلبة المتفوقين | ٣,٣٨ | ١,٠٨ |
| ٢. | توثق العلاقات بين أولياء الأمور والهيئة التدريسية بالمدرسة بما يحقق تعاونهم على تنشئة الطلاب تنشئة صالحة. | ٣,٢٥ | ١,٠٧ |
| ٣. | يساند المجتمع المحلي الإدارة المدرسية في حل المشكلات التي تواجهها. | ٣,١٥ | ١,١١ |
| ٤. | يساهم المجتمع المحلي في توفير قاعدة معلومات كاملة عن المدارس ونوعية مخرجاتها. | ٢,٢٧ | ١,٠٨ |
| ٥. | ينظم الندوات الثقافية وحلقات النقاش المختلفة باستخدام وسائل الإعلام. | ٢,٢٥ | ٠,٩٧ |
| ٦. | يعمل المجتمع على تنظيم الرحلات التعليمية للمناطق الأثرية والتاريخية والمؤسسات الوطنية. | ٢,١٤ | ١,٠٨ |

يتضح لنا من الجدول (٣): أن مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل كانت أعلى شيء في الفقرة (٢٠) من المجال الفني، والمتعلقة بتقديم الحوافز والمكافآت للطلبة المتفوقين بمتوسط حسابي (٣,٣٨) ، تلاها الفقرة (٣٧) في المجال الفني، والمتعلقة بتوثيق العلاقات بين أولياء الأمور والهيئة الإدارية بالمدرسة بما يحقق تعاونهم على تنشئة الطلاب تنشئة صالحة بمتوسط حسابي (٣,٢٥) .

في حين كانت أقل المجالات مشاركة الفقرة (٩) من المجال الإداري والمتعلقة بعمل المجتمع رحلات تعليمية للمناطق الأثرية والتاريخية بمتوسط حسابي (٢,١٤) ، والفقرة (٤٤) من المجال الفني التي تنص على أن ينظم المجتمع المحلي الندوات الثقافية وحلقات النقاش المختلفة باستخدام وسائل الإعلام.

**الجدول (٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء في المجال الإداري كما توضحها فقرات الدراسة**

| متسلسل | مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل في المجال الإداري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١. | يقدم الحوافز والمكافآت التشجيعية للطلبة المتفوقين | ٣,٣٨ | ١,٠٨ |
| ٢. | يساعد المجتمع المحلي في إرساء قواعد السلوك وضبطها عند الطلبة. | ٣,١٠ | ١,٠٤ |
| ٣. | يساهم المجتمع المحلي في دعم المسابقات والأنشطة المدرسية. | ٣,٠٦ | ٠,٧٦ |
| ٤. | يدرس المجتمع المحلي احتياجاته من الأراضي لبناء المدارس. | ٢,٩٧ | ١,١١ |
| ٥. | يساعد في حل مشكلات الطلبة الاجتماعية والاقتصادية والنفسية. | ٢,٩٦ | ١,٠٠ |
| ٦. | يساهم المجتمع في إزالة الفوارق بين الطلبة من خلال تنمية روح التكافل الاجتماعي. | ٢,٩٥ | ١,١٠ |
| ٧. | يساهم المجتمع المحلي في ضبط تسرب الطلبة وغيابهم من المدارس. | ٢,٨٨ | ١,١٣ |
| ٨. | يشارك الإدارات في إسناد دور المعلمين ودعمهم داخل الغرفة الصفية. | ٢,٨٣ | ١,٠٢ |

| متسلسل | مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل في المجال الإداري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| --- | --- | --- | --- |
| .٩ | يساهم في توفير الإمكانات لإقامة الأنشطة والبرامج المساندة للعملية التعليمية. | ٢,٨٠ | ٠,٩٤ |
| .١٠ | تنمية جوانب شخصية المتعلم وغرس الانتماء الوطني والإسلامي والعربي والإنساني. | ٢,٨٠ | ١,١٠ |
| .١١ | توعية المجتمع المحلي للطلبة نحو السلوكيات الصحية السليمة. | ٢,٧٥ | ١,٠٠ |
| .١٢ | المساعد في تشكيل اللجان المحلية من السكان لتوفير الدعم اللازم للمدرسة، كل حسب اختصاصه (أطباء، مهندسين.... الخ) | ٢,٧٢ | ١,٠٠ |
| .١٣ | التعاون مع الإدارات المدرسية في صقل قدرات الطلبة وتطويرها داخل مؤسساته. | ٢,٧٠ | ٠,٩٥ |
| .١٤ | يتابع المجتمع المحلي من خلال المؤسسات الصحية الوضع الصحي للطلبة. | ٢,٦٥ | ١,٠٣ |
| .١٥ | تقدم التسهيلات للمرشدين الاجتماعيين والتربويين لمتابعة الطلبة خارج المدرسة. | ٢,٦٣ | ١,٠٠ |
| .١٦ | يوفر المجتمع المحلي السلامة للمباني والتجهيزات المدرسية من خلال تعاون المؤسسات الأمنية في ذلك. | ٢,٦٠ | ١,١٢ |
| .١٧ | يساعد في تنفيذ البرامج والأنشطة الترفيهية والثقافية للطلبة. | ٢,٥٨ | ٠,٨٠ |
| .١٨ | يساهم المجتمع المحلي في دعم التعلم الذاتي وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة. | ٢,٤٧ | ١,٠٧ |
| .١٩ | يساهم المجتمع المحلي في وضع الإجراءات لمتابعة الطلبة وتطويرهم أكاديميا. | ٢,٣١ | ١,٠٨ |
| .٢٠ | يعمل المجتمع على تنظيم الرحلات التعليمية للمناطق الأثرية والتاريخية والمؤسسات الوطنية. | ٢,١٤ | ١,٠٨ |

يتضح لنا من الجدول (٤): أن درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء في المجال الإداري كانت أعلى شيء في الفقرة (٢) التي تنص على تقديم الحوافز والمكافآت التشجيعية للطلبة المتفوقين بمتوسط حسابي (٣,٣٨) في حين كانت أقل جوانب المشاركة في هذا المجال الفقرة (٩) التي تنص على تنظيم رحلات علمية للمناطق الأثرية والعلمية بمتوسط حسابي (٢,١٤) .

**الجدول (٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء في المجال الفني كما توضحها فقرات الدراسة**

| متسلسل | مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل في المجال الفني | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١. | توثيق العلاقات بين أولياء الأمور والهيئة التدريسية بالمدرسة بما يحقق تعاونهم على تنشئة الطلاب تنشئة صالحة. | ٣,٢٥ | ١,٠٧ |
| ٢. | يساند المجتمع المحلي الإدارة المدرسية في حل المشكلات التي تواجهها. | ٣,١٥ | ١,١١ |
| ٣. | يتصدى المجتمع المحلي للظواهر غير الأخلاقية التي تضر المدرسة والمجتمع. | ٣,١٢ | ١,٠٩ |
| ٤. | يساعد المجتمع المحلي الإدارات المدرسية في التصدي للعادات والتقاليد الاجتماعية السيئة. | ٣,٠٧ | ١,٠١ |
| ٥. | توطيد العلاقات بين الأسرة والمدرسة في ضوء مفاهيم المواطنة الصالحة. | ٢,٩٩ | ١,٢٥ |
| ٦. | يساهم المجتمع المحلي في تأمين نقص الغرف الصفية. | ٢,٩٧ | ١,١٩ |
| ٧. | يساعد المجتمع المحلي الإدارات المدرسية في بناء القيم والاتجاهات وتعديل سلوك الطلبة. | ٢,٩٣ | ١,٠٠ |
| ٨. | يعمل المجتمع المحلي على تثقيف الطلبة نحو قواعد السلامة العامة من خلال المؤسسات الشرطية. | ٢,٨٦ | ١,٠٢ |
| ٩. | يعمل على دعم ورفد المكتبات المدرسية بالمراجع والكتب الضرورية. | ٢,٨٤ | ١,٠٨ |
| ١٠. | يساهم المجتمع المحلي في تقوية علاقة الطلبة بالمدرسة وخارجها. | ٢,٨٣ | ١,١١ |
| ١١. | توفير وسائل اتصال فعالة بين المجتمع المحلي والإدارات المدرسية. | ٢,٨١ | ١,١٤ |
| ١٢. | يعمل المجتمع المحلي على التوعية نحو الاهتمام والمحافظة على المرافق العامة في البيئة المحيطة بالمدرسة. | ٢,٧٤ | ١,٠٢ |

| متسلسل | مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل في المجال الفني | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١٣. | يتعاون المجتمع المحلي مع الإدارات المدرسية في تنظيم لقاءات تربوية دورية بين أولياء الأمور والمدرسين ومديري المدارس. | ٢,٧٢ | ١,١٦ |
| ١٤. | دراسة متطلبات المجتمع المدرسي والمساعدة في حل ما يعترضه من مشكلات تؤثر في الأداء وإعداد الخطط المناسبة للنهوض بها. | ٢,٦٩ | ٠,٩٧ |
| ١٥. | يساعد في رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تأمين الاحتياجات اللازمة لهم. | ٢,٦٥ | ١,١٣ |
| ١٦. | يبرز المجتمع المحلي دور الإدارات المدرسية التربوي من خلال المؤسسات الإعلامية. | ٢,٦٤ | ٠,٩٩ |
| ١٧. | يساعد المجتمع الإدارات المدرسية في وضع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها. | ٢,٥٩ | ١,٠٩ |
| ١٨. | يقدم المجتمع المحلي للإدارات المدرسية المشورة والنصح والإرشاد فيما يتعلق بعملها وعملياتها الإدارية. | ٢,٥٧ | ١,٠٣ |
| ١٩. | يوفر المجتمع المحلي آليات لمتابعة الطالب في البيت والمدرسة. | ٢,٥٣ | ١,٢١ |
| ٢٠. | إتاحة الفرص التدريبية لصقل قدرات المعلمين ومهاراتهم وتطويرها في مجالات مختلفة. | ٢,٥٠ | ٩١. |
| ٢١. | ينفذ الأبحاث والدراسات التي تقوّم دور المجتمع المحلي ويدعمها. | ٢,٤٥ | ١,١٥ |
| ٢٢. | تفعيل مشاركة المجتمع المحلي في تحديد السياسات التربوية وإدارة النظام التعليمي (ديمقراطية التعليم) . | ٢,٣٥ | ٩٨. |
| ٢٣. | المشاركة في التعليم المساند للطلبة الضعفاء في التحصيل من قبل الأمهات غير العاملات. | ٢,٣٥ | ١,٢٥ |
| ٢٤. | يشارك المجتمع المحلي في رسم السياسات التربوية للمدرسة وفق خطط معدة لذلك. | ٢,٣٥ | ١,٠٥ |
| ٢٥. | يساهم المجتمع المحلي في توفير قاعدة معلومات كاملة عن المدارس ونوعية مخرجاتها. | ٢,٢٧ | ١,٠٨ |
| ٢٦. | ينظم الندوات الثقافية وحلقات النقاش المختلفة باستخدام وسائل الإعلام. | ٢,٢٥ | ٠,٩٧ |

كما هو واضح من الجدول (٥): أن مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل في المجال الفني كانت في الفقرة (٣٧) التي تنص على توثيق العلاقات بين المجتمع المحلي والإدارات المدرسية بمتوسط حسابي (٣,٢٥) ، في حين كانت اقل درجات المشاركة في هذا الجانب الفقرة (٤٤) التي تنص تنظيم الندوات وحلقات النقاش على وسائل الإعلام بمتوسط حسابي (٢,٢٥) .

نلاحظ مما سبق أن مدى مشاركة المجتمع المحلي ودعمه وإسناده للإدارات المدرسية، كانت منخفضة بشكل عام في المجالين الإداري والفني، في حين كانت درجة الإسناد في المجال الإداري أعلى منها في المجال الفني، ودون المتوسط في المجالين، وعليه يعزو الباحثان السبب في تدني مشاركة المجتمع، إلى التغيير الواضح في ثقافة المجتمع الفلسطيني وفكره، ونظرته إلى التعليم.

كما أن الوضع الاقتصادي والسياسي قد ساهم في ابتعاد المجتمع المحلي عن دعم الإدارات المدرسية أو العملية التعليمية برمتها وإسنادها، على الرغم من المحاولات العديدة في تغطية بعض القصور، فإن حجم الإرهاصات المتدفقة على المجتمع أكبر من قدراته على مواجهتها، مما أدى إلى فتور العلاقة بين المجتمع المحلي والإدارات المدرسية.

ناهيك عن انهيار ثقافة المفاهيم عند مؤسسات المجتمع المحلي والمؤسسات التربوية، فالمجتمع يرى أنه يشارك العملية التعليمية ويسند الإدارات المدرسية، من خلال ما يقدمه من جوانب مادية، متناسيا أن هناك جوانب كثيرة يغفلها المجتمع المحلي ومؤسساته، وبالتالي فإن عدم إدراكه لهذه الجوانب جعله لا يهتم بها، أو أن يحاول معرفتها.

وهذا ما كشفت عنه هذه الدراسة، إذ اتضح أن المجتمع المحلي غير مهتم في إرساء قواعد للعلاقة بين المجتمع المحلي والمدرسة، مما أدى إلى حدوث تجاوزات كبيرة وصعوبات أثقلت كاهل الإدارات المدرسية بالهموم والمشكلات التي ليس لها طاقة بها، مما أدى إلى انتقال كثير من أدوار الإدارة المدرسية ووظائفها إلى ادوار اجتماعية أو اقتصادية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبي سمرة وزملائه (٢٠٠٦) ، التي أشارت إلى أن درجة تصور مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور لدرجة التفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي كانت متوسطة.

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته:

« **هل تختلف درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء باختلاف صفة المستجيب، وجنس المدرسة** »؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما هو واضح من الجدولين (٦، ٧) .

**الجدول (٦)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء باختلاف صفة المستجيب**

| المجال | المستجيب | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الإدارية | عضو مجلس آباء | ١١٥ | ٢,٧٨ | ٠,٧٤ |
| | عضو إدارة مدرسية | ٤٥ | ٢,٦٧ | ٠,٦٣ |
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الفنية | عضو مجلس آباء | ١١٥ | ٢,٧٩ | ٠,٨٤ |
| | عضو إدارة مدرسية | ٤٥ | ٢,٥١ | ٠,٦٥ |
| الدرجة الكلية | عضو مجلس آباء | ١١٥ | ٢,٧٩ | ٠,٧٦ |
| | عضو إدارة مدرسية | ٤٥ | ٢,٥٤ | ٠,٥٩ |

كما هو واضح من الجدول (٦): فإن استجابات أعضاء مجلس الآباء لدرجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل كانت أعلى من استجابات أعضاء الإدارة المدرسية، حيث بلغ متوسط استجاباتهم بشكل عام (٢,٧٩) مقابل (٢,٥٤) لدى أعضاء الإدارات المدرسية.

**الجدول (٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء باختلاف جنس المدرسة**

| المجال | جنس المدرسة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الإدارية | ذكور | ٨١ | ٢,٦٥ | ٠,٧٣ |
| | إناث | ٧٨ | ٢,٨٦ | ٠,٦٨ |
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الفنية | ذكور | ٨١ | ٢,٤٩ | ٠,٦٨ |
| | إناث | ٧٨ | ٢,٩٥ | ٠,٨٥ |
| الدرجة الكلية | ذكور | ٨١ | ٢,٥٥ | ٠,٦٧ |
| | إناث | ٧٨ | ٢,٩٠ | ٠,٧٤ |

يتضح لنا من الجدول (٧): أن استجابات مجتمع الدراسة حول مشاركة المجتمع المحلي الإدارات المدرسية كانت أعلى لدى مدارس الإناث بمتوسط حسابي (٢,٩٠) مقابل (٢,٥٥) لدى مدارس الذكور.

مما سبق نرى أن استجابات أعضاء مجلس الآباء كانت أعلى من الإدارات المدرسية وضمن الدرجة المنخفضة، ويرى الباحثان أن السبب في ذلك ما يعتقده مجلس الآباء، من حيث إنهم يعتبرون أنفسهم جزءاً من المجتمع المحلي، كما يعتبرون أن ما يقدمه المجتمع المحلي للمدارس الحكومية – بغض النظر عما يقدمه لهذه المدارس– هو كاف وكثير، وأن الدعم المقدم من قبل المجتمع لهذه المدارس هو جهد يجب أن تقوم به الحكومة، ومن ضمن اختصاصها، وأنها مكلفة بتقديم الدعم الكافي لهذه المدارس، ويعزو الباحثان، الأسباب أيضا إلى أن المجتمع يرى أن ما يقدمه إلى المدارس كاف ومن ضمن إمكانات المجتمع.

أما ما تراه الإدارات المدرسية من إجحاف المجتمع بحق مؤسساته التربوية، فيعزوه الباحثان إلى أن المجتمع يتخلى عن جميع أدواره: (الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتربوية) ، وغيرها من الأدوار التي يجب أن تكون ضمن أولوياته، كما أن الفجوة الموجودة بين المدرسة والمجتمع بدأت تتسع وبشكل كبير، وذلك لإغفال المجتمع لكثير من القضايا المتعلقة بهذه القضايا وعدم متابعتها، كما أن ابتعاد المثقفين عن هذه الجوانب جعل هذه الفجوة تتسع، ناهيك عن أن القصور واضح في جميع مؤسسات المجتمع المحلي.

أما ما يخص استجابات أعضاء الإدارات المدرسية حول درجة مشاركة المجتمع المحلي، فإن استجابات الإدارات المدرسية في مدارس الإناث كانت أعلى من الإدارات المدرسية في مدارس الذكور، ويرى الباحثان أن الأسباب في ذلك هي: أن المجتمع المحلي ينظر إلى مدارس الإناث نظرة تعاطف، فهم يدركون أن الإدارات المدرسية لمدارس الإناث غير قادرة على توفير الدعم لمدارسهم، وأنهم بحاجة إلى من يساعدهم، وذلك بسب أن المجتمع محافظ نوعاً ما عن باقي المجتمعات، فيصب المجتمع المحلي كل جهده في تقديم الدعم لهذه المدارس، أيضا يهتم أبناء المجتمع المحلي ببناته، فهن فلذات أكبادهم، ولذلك هم حريصون على أن تكون هؤلاء الفتيات مؤمنات في بيئة مدرسية جيدة، لذلك ترى هذه المدارس أن المجتمع المحلي يقوم بتقديم الدعم لها ومساندتها، خلافا عما تراه مدارس الذكور.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة غنوم (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن هناك قصوراً واضحاً في العلاقة بين المجتمع والمدرسة، كما تتفق مع دراسة المسهلي (٢٠٠٢) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة أولياء الأمور الأعضاء في مجالس الآباء والمعلمين للمهمّات الموكلة إليهم كانت متوسطة.

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته:

**«هل تختلف درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية باختلاف الجنس، والمؤهلات العلمية والوظيفة»؟** وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما هو واضح من الجدولين (٨– ١٠).

**الجدول (٨)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية حسب الجنس**

| المجال | جنس عضو الإدارة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الإدارية | ذكر | ٢٤ | ٢,٥٦ | ٠,٦٨ |
| | أنثى | ٢١ | ٢,٧٩ | ٠,٥٥ |
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الفنية | ذكر | ٢٤ | ٢,٤٠ | ٠,٦٧ |
| | أنثى | ٢١ | ٢,٦٣ | ٠,٦٢ |
| الدرجة الكلية | ذكر | ٢٤ | ٢,٤٤ | ٠,٦٤ |
| | أنثى | ٢١ | ٢,٦٦ | ٠,٥٢ |

يتضح لنا من الجدول (٨): أن استجابات أعضاء الإدارة المدرسية في مدارس الإناث حول درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل كانت أعلى من استجابات الذكور، حيث بلغ متوسط استجابتهن نحو ذلك (٢,٦٦) مقابل (٢,٤٤) لدى الذكور.

**الجدول (٩)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية حسب المؤهلات العلمية**

| المجال | المؤهلات العلمية للإدارة المدرسية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الإدارية | دبلوم | ١١ | ٢,٧٥ | ٠,٧٠ |
| | بكالوريوس فما فوق | ٣٤ | ٢,٦٤ | ٠,٦١ |

| المجال | المؤهلات العلمية للإدارة المدرسية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الفنية | دبلوم | ١١ | ٢,٦٢ | ٠,٩٤ |
| | بكالوريوس فما فوق | ٣٤ | ٢,٤٧ | ٠,٥٤ |
| الدرجة الكلية | دبلوم | ١١ | ٢,٥٦ | ٠,٧٣ |
| | بكالوريوس فما فوق | ٣٤ | ٢,٥٤ | ٠,٥٥ |

يتضح لنا من الجدول (٩): أن استجابات أعضاء الإدارة المدرسية حول درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل كانت متقاربة لدى حملة الدبلوم وحملة البكالوريوس فما فوق، حيث بلغ متوسط استجابات حملة الدبلوم (٢,٥٦) مقابل (٢,٥٤) لدى حملة البكالوريوس فما فوق.

**الجدول (١٠)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية حسب الوظيفة**

| المجالات | الوظيفة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الإدارية | مدير | ١٨ | ٢,٦٠ | ٠,٥٨ |
| | نائب مدير | ١٢ | ٢,٦١ | ٠,٥٤ |
| | سكرتير | ١٥ | ٢,٤٢ | ٠,٦٧ |
| المجموع | | ٤٥ | ٢,٥٤ | ٠,٥٩ |
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الفنية | مدير | ١٨ | ٢,٧١ | ٠,٦٢ |
| | نائب مدير | ١٢ | ٢,٧١ | ٠,٦٥ |
| | سكرتير | ١٥ | ٢,٥٩ | ٠,٦٥ |
| المجموع | | ٤٥ | ٢,٦٧ | ٠,٦٣ |
| الدرجة الكلية | مدير | ١٨ | ٢,٥٣ | ٠,٥٦ |
| | نائب مدير | ١٢ | ٢,٥٤ | ٠,٥٤ |
| | سكرتير | ١٥ | ٢,٤٥ | ٠,٨٥ |
| المجموع | | ٤٥ | ٢,٥١ | ٠,٦٥ |

**يتضح لنا من الجدول** (١٠): أن استجابات أعضاء الإدارة المدرسية حول درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل حسب الوظيفة كانت متقاربة لدى المديرين والنواب والعاملين في مجال السكرتارية، حيث بلغت متوسط استجابات المديرين (٢,٥٣) مقابل (٢,٥٤) لدى النواب، وأخيراً (٢,٤٥) لدى العاملين في مجال السكرتارية.

نلاحظ مما سبق أن استجابات أعضاء الإدارة المدرسية في مدارس الإناث حول درجة مشاركة المجتمع المحلي لهن، كانت أعلى من استجابات أعضاء الإدارات الذكور وضمن الدرجة المنخفضة، وعليه يفسر الباحثان هذه النتيجة بأن مقدار التواصل بين المجتمع المحلي والإدارات المدرسية في مدارس الإناث أعلى مما هو في مدارس الذكور، والسبب في ذلك هي ثقافة المجتمع المحلي في مدينة الخليل، حيث تؤدي دوراً كبيراً ومهما في مقدار الدعم الذي يقدم لهن، مع العلم أن المجتمع لا يسمح للمرأة بالتواصل مع الرجال إلا في حدود ضيقة، وبالتالي يسعى هذا المجتمع– ومن هذه الزاوية– إلى تأمين كل مستلزمات هذه المدارس حتى لا تضطر هذه الإدارات للبحث عمن يساعدهن، كما أن المجتمع المحلي ينظر إلى الأنثى على أنها عاجزة دائما وضعيفة عن تلبية حاجاتها، وأنها بحاجة إلى من يساعدها.

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى تؤدي عوامل الجذب في هذه المدارس دوراً رئيساً، فعوامل الجذب في مدارس الإناث أعلى من عوامل الجذب في مدارس الذكور، والسبب في ذلك التنافس الشديد بين هذه الإدارات التي تسعى كل منها جاهدة إلى أن تظهر مدى نجاحها في إدارتها لمدرستها، ومدى ما تحققه هذه الإدارات من انجازات لهذه المدارس.

أما فيما يتعلق باستجابات أعضاء الإدارات المدرسية حول درجة مشاركة المجتمع المحلي وحسب مؤهلهم العلمي، فإنه لم يكن له أي تأثير على استجابات الإدارات المدرسية، والسبب في ذلك أن المجتمع المحلي عندما يتعامل مع الإدارات المدرسية لا ينظر إلى مؤهلهم العلمي أو تخصصهم، بل ينظر إلى المسمى الوظيفي فقط، بغض النظر عما يحمله من مؤهل، فمدير المدرسة هو مدير سواء في الثانوية أو الأساسية، وكذلك نائب المدير وسكرتير المدرسة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جونسون وجاري (٢٠٠٧) ، التي أشارت إلى أن أنواع العلاقات والمتغيرات الديموغرافية لها تأثير على معدل إنجاز الطلبة في أوكلاهوما.

## النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشته:

« **هل تختلف درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر أعضاء مجلس الآباء باختلاف الجنس، والمؤهلات العلمية، والوظيفة** »؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك كما هو واضح من الجدولين (١١– ١٣) .

**الجدول (١١)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر أعضاء مجلس الآباء حسب الجنس**

| المجال | جنس عضو مجالس الآباء | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الإدارية | ذكر | ٩٥ | ٢,٧٧ | ٠,٧٦ |
| | أنثى | ١٧ | ٢,٨١ | ٠,٧٢ |
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الفنية | ذكر | ٩٥ | ٢,٧٢ | ٠,٨٤ |
| | أنثى | ١٧ | ٣,٢٢ | ٠,٨٦ |
| الدرجة الكلية | ذكر | ٩٥ | ٢,٧٤ | ٠,٧٧ |
| | أنثى | ١٧ | ٣,٠٤ | ٠,٧٥ |

يتضح لنا من الجدول (١١): أن استجابات أعضاء مجلس الآباء الإناث حول درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل كانت أعلى من استجابات الذكور، حيث بلغ متوسط استجابتهن (٣,٠٤) مقابل (٢,٧٤) لدى الذكور.

**الجدول (١٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر أعضاء مجلس الآباء حسب الوظيفة**

| المجالات | المهنة لأعضاء مجلس الآباء | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الإدارية | تاجر | ٣٤ | ٣,١٥ | ٠,٦٣ |
| | موظف | ٥٥ | ٢,٦٠ | ٠,٧٦ |
| | عامل | ٢٠ | ٢,٩٣ | ٠,٧٢ |
| **المجموع** | | ١٠٩ | ٢,٨٣ | ٠,٧٥ |
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الفنية | تاجر | ٣٤ | ٣,١٦ | ٠,٦٣ |
| | موظف | ٥٥ | ٢,٦٢ | ٠,٧٢ |
| | عامل | ٢٠ | ٢,٧٩ | ٠,٦٨ |
| **المجموع** | | ١٠٩ | ٢,٨٢ | ٠,٧٢ |
| **الدرجة الكلية** | تاجر | ٣٤ | ٣,١٤ | ٠,٧٣ |
| | موظف | ٥٥ | ٢,٥٩ | ٠,٨١ |
| | عامل | ٢٠ | ٣,٠٥ | ٠,٨٧ |
| **المجموع** | | ١٠٩ | ٢,٨٤ | ٠,٨٣ |

يتضح لنا من الجدول (١٢): أن استجابات أعضاء مجلس الآباء حول درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل حسب المهنة كانت أعلى لدى التجار والعمال منها لدى الموظفين، حيث بلغت هذه الدرجة لدى التجار (٣. ١٤) ، تلاها العمال بمتوسط حسابي (٣,٠٥) ، وأخيراً الموظفون بمتوسط حسابي (٢,٥٩) .

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم وإسناد الإدارات المدرسية الثانوية في مدارس مدينة الخليل من وجهة نظر أعضاء مجلس الآباء حسب المؤهل العلمي

| المجالات | المهنة لأعضاء مجلس الآباء | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الإدارية | أقل من توجيهي | ٣٢ | ٢,٧٨ | ٠,٦٦ |
| | دبلوم | ٤٠ | ٢,٧٧ | ٠,٧١ |
| | بكالوريوس فما فوق | ٣٧ | ٢,٦٩ | ٠,٨٠ |
| المجموع | | ١٠٩ | ٢,٧٤ | ٠,٧٢ |
| ما يقدمه المجتمع المحلي في الجوانب الفنية | أقل من توجيهي | ٣٢ | ٢,٨٥ | ٠,٦٥ |
| | دبلوم | ٤٠ | ٢,٨٣ | ٠,٩٢ |
| | بكالوريوس فما فوق | ٣٧ | ٢,٦٥ | ٠,٨٧ |
| المجموع | | ١٠٩ | ٢,٧٧ | ٠,٨٣ |
| الدرجة الكلية | أقل من توجيهي | ٣٢ | ٢,٨٢ | ٠,٥٦ |
| | دبلوم | ٤٠ | ٢,٨٠ | ٠,٨١ |
| | بكالوريوس فما فوق | ٣٧ | ٢,٦٦ | ٠,٨٣ |
| المجموع | | ١٠٩ | ٢,٧٦ | ٠,٧٥ |

يتضح لنا من الجدول (١٣): أن استجابات أعضاء مجلس الآباء حول درجة مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدارس مدينة الخليل كانت متقاربة لدى الأعضاء الذين يحملون مؤهلاتهم العلمية دون الثانوي والدبلوم والبكالوريوس فما فوق، حيث بلغت هذه الدرجة لدى حملة الثانوية العامة (٢,٨٢) مقابل (٢,٨٠) لدى حملة الدبلوم، وأخيراً (٢,٦٦) لدى حملة البكالوريوس فما فوق.

مما سبق يتبن لنا أن استجابات أعضاء مجلس الآباء من الإناث حول درجة مشاركة المجتمع المحلي، كانت أعلى من استجابات أعضاء مجلس الآباء من الذكور، وضمن الدرجة المنخفضة، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الأمهات يراعين مستوى تحصيل بناتهن في هذه المدارس، وبالتالي لا يمكن أن ينقلن صورة قاتمة عن مدارسهن، كما أنهن يسعين إلى تجميل هذا الواقع ظنا منهن أنهن يقدمن خدمة إلى هذه المدارس، إضافة إلى أن هؤلاء السيدات يملكن وقت فراغ أكبر من الذكور، فحجم أعباء الذكور وأشغالهم ومسؤولياتهم أكبر من حجم أعباء الإناث ومسؤولياتهن، لذلك نجد أن الأمهات يتابعن بناتهن ويذهبن إلى الاجتماعات المدرسية، أما بالنسبة إلى الآباء فهم يتهربون من هذه الجلسات، وذلك بسبب الخلل في توظيف مجالس الآباء غير المرشَّد، والتي تثقل كاهل الآباء بالأعباء المادية.

أما فيما يتعلق باستجابات أعضاء مجالس الآباء حول درجة مشاركة المجتمع المحلي حسب المهنة، فنجد أن استجابات التجار والعمال أعلى من استجابات الموظفين، ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن التجار والعمال يمتلكون وقتاً أكبر من الموظفين، وبالتالي فهم يستطيعون تقديم خدماتهم إلى المدارس، كما أن التجار والعمال يبادرون إلى تقديم الدعم والمساندة بخلاف الموظفين، فالعامل يساهم بحرفيته لخدمة المدرسة، في حين يساهم التاجر بدعمه المادي لهذه المدارس، أما الموظف فربما لا يملك ما يساهم به في هذه المدارس.

وأخيرا كانت استجابات أعضاء مجلس الآباء حول درجة مشاركة المجتمع المحلي حسب المؤهل العلمي متقاربة وضمن الدرجة المنخفضة، والسبب في ذلك أن عضوية مجلس الآباء غير محددة بمؤهل علمي محدد، وأن جميع أعضاء مجلس الآباء متساوون في العضوية، حيث تُتخذ القرارات بالأغلبية، وان هناك اتفاقاً واضحاً على ما يتم يُعمل ويُقدَّم، كما أن جلساتهم واحدة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة خان (٢٠٠٤) ، التي أشارت إلى أنه يجب زيادة مشاركة أولياء الأمور في لقاءات بالمدرسة.

## التوصيات:

**في ضوء النتائج توصي الدراسة بالآتي:**

١. أن تعمل الإدارات المدرسية على تقليل الفجوة بينها، وبين المجتمع المحلي، ومحاولة سدها وذلك من خلال:

**أ.** توظيف أدوار مجلس الآباء من خلال ترشيد دوره وفاعليته.

**ب.** العمل على تقوية العلاقات بين المجتمع المحلي والمدرسة، من خلال التركيز على عوامل الجذب التي تستدرج المجتمع إلى ما تراه المدرسة.

٢. العمل على توعية مؤسسات المجتمع المحلي بدورها تجاه الإدارات المدرسية وذلك من خلال:

**أ.** الاهتمام بإصدار نشرات توعوية دورية لمؤسسات المجتمع المحلي، تكون من مسؤولية المجموعات العنقودية في مديريات التربية؛ (والتي تشكل مجموعة من المدارس) .

**ب.** إشراك مؤسسات المجتمع المحلي في الأنشطة والفعاليات المدرسية وفي المناسبات المختلفة.

**ت.** استغلال وسائل الإعلام في تقوية العلاقة والروابط بين المجتمع والمدرسة، وغرس القيم الايجابية.

٣. العمل على تطوير ثقافة المفاهيم عند المجتمع، وبخاصة فيما يتعلق منها بالمدرسة.

٤. استدراج المثقفين في المجتمع للمساهمة في نشر الوعي لدى المجتمع المحلي، وما يناط به من مسؤولية تجاه المدرسة.

٥. وضع خطط إستراتيجية ومبرمجة لتفعيل العلاقة بين المجتمع المحلي والمدرسة حتى يقوم المجتمع المحلي بدعم الإدارات المدرسية وإسنادها في مجابهة التيارات الثقافية السلبية.

٦. العمل على استدراج مؤسسات المجتمع المحلي داخل المدرسة، من أجل العمل سوياً على ضمان جودة التعليم.

٧. توفير مكتب لأعضاء مجالس الآباء داخل المدارس، من أجل متابعة أبنائهم الطلاب داخل المدرسة وخارجها، ويقومون بالتناوب فيما بينهم لإشغال هذا المكتب.

## المصادر والمراجع:

## أولاً- المراجع العربية:


١. أبو سمرة، محمود احمد، والعسيلي، رجاء زهير، وعمرو، أمل عبد القادر. (٢٠٠٦). «تصورات مديري المدارس الثانوية وأولياء الأمور في محافظة الخليل للتفاعل بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي»، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد (٢) العدد (٢).

٢. إبراهيم، عصمت مطاوع، وأمينة حسن. (١٩٩٤) . «الأصول الإدارية للتربية»، دار المعارف، القاهرة.

٣. احمد، احمد إبراهيم. (٢٠٠٣) . «الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين»، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

٤. البوسعيدي، خليفة بن سعيد بن ناصر. (٢٠٠١) . «دور مدير المدرسة الثانوية في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بسلطنة عُمان»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

٥. البوهي، فاروق شوقي. (٢٠٠١) . «إدارة المدرسة الابتدائية»، ط٣، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٦. الدويك، تيسير وآخرون. (١٩٩٨) . «أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي»، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

٧. الزبيدي، سلمان عاشور. (١٩٨٨) . اتجاهات في تربية الطفل، دار أنس للنشر، عمان.

٨. العجمي، محمد حسين. (٢٠٠٠) . «الإدارة المدرسية»، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

٩. المسهلي، مسلم بن علي العبد. (٢٠٠٢) . «مدى ممارسة مجالس الآباء والمعلمين للمهام الموكلة إليهم في محافظة ظفار في سلطنة عمان من وجهة نظر الأعضاء أنفسهم»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

١٠. المعشني، علي بن مسعود علي. (٢٠٠٢) . «دور مدير المدرسة الثانوية في خدمة المجتمع المحلي بمدارس محافظة ظفار في سلطنة عمان»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

١١. سليمان، عرفات عبد العزيز. (١٩٧٨) . «إستراتيجية الإدارة في التعليم»، ط١، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.

١٢. سمعان، وهيب ومحمد منير مرسي. (١٩٧٥) . «الإدارة المدرسية الحديثة»، ط١، عالم الكتب، القاهرة.

١٣. عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠١) . «الإدارة المدرسية الحديثة»، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

١٤. عبود، عبد الغني (١٩٧٩) . «إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة». القاهرة: دار الفكر العربي.

١٥. غنوم، أحمد عبد الكريم (٢٠٠٤) . «نحو برنامج عملي لتنمية الدور الأمني للمؤسسات التربوية»، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض، من ٢١– ٢ وحتى ٢٤– ٢ من عام ٢٠٠٤.

١٦. مرسي، محمد منير (١٩٩٦) . «الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها»، عالم الكتب، القاهرة.

١٧. مصطفى، حسن، وآخرون (١٩٦٥) . «اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية»، ط٢، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.

١٨. نشوان، يعقوب حسين (١٩٩٢) . «الإدارة والإشراف التربوي»، ط٢. روض العلماء للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.

## ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Camilo, Odile,. (2006) . "Civil society's involvement in the provision of educational services in the Dominican Republic: A case study of school autonomy and educational relevance Teachers College", (Doctoral Dissertation Columbia University) , Dissertation Abstracts International, No. AAT 3225125.*
2. *Johnson, Gary L., (2007) , "A study of the relationships between community power structures, school board types, superintendent leadership styles and the impact on student achievement in Oklahoma". ,. (Doctoral Dissertation University of Oklahoma1) , Dissertation Abstracts International, No. AAT 3263430.*
3. *Khan, Abdul (Abby) , (2004) , "High school principals' perceptions of the parental involvement strategies that are important to student academic achievement", (Doctoral Dissertation University of La Verne) ,Dissertation Abstracts International, No. AAT 3147945.*
4. *Quan- Baffour, Kofi Poku,) 2007 (,The role of school governing bodies in improving school performance in Taung rural. , University of South Africa (South Africa) , Dissertation Abstracts International, No. AAT 0668314.*
5. *Fuller, Shannon M. , (2005) , Home- initiated family- school communication in preschool and kindergarten Ph. D. , University of Virginia, Dissertation Abstracts International, No. AAT 3144661.*

# أثر مقاييس التدفقات النقدية في تفسير العوائد السوقية العادية للأسهم

## (دراسة ميدانية على الشركات المساهمة العامة الفلسطينية)


د. سامح مؤيد العطعوط*

د. مفيد الظاهر**



* أستاذ مساعد، قسم المحاسبة، كلية العلوم الإدارية والمالية، الجامعة العربية الأمريكية.

** أستاذ مساعد، قسم العلوم المالية والمصرفية، كلية الإقتصاد، جامعة النجاح الوطنية.

## ملخص:

تناولت هذه الدراسه اختبار أثر التدفقات النقدية على العوائد العادية لأسهم الشركات المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية، على اعتبار أن عوائد الأسهم تتأثر بكثير من العوامل، منها التدفقات النقدية التي تحققها الشركة؛ وقد شملت عينة الدراسه مجموع الشركات الداخلة في تكوين مؤشر سوق فلسطين للأوراق المالية، وقد بينت الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدفقات التشغيلية وعوائد الأسهم المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية، و عدم وجود أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين عوائد الأسهم والتدفقات التمويلية والاستثمارية، مما يعني وجود عوامل أخرى تؤثر على أسعار الأسهم في السوق، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، أهمها ضرورة إعادة هذه الدراسة لفترات زمنية أخرى للتأكد من نتائج الدراسة، على أساس أن كفاءة السوق يمكن أن تتغير بين فترة وأخرى، كما أوصت الدراسة بضرورة العمل على إيصال المعلومات إلى جميع المتعاملين في السوق في الوقت نفسه وبأقل التكاليف، ومن التوصيات أيضا العمل على زيادة الوعي الاستثماري والمحاسبي للمتعاملين في السوق.

# *Abstract:*

*This study examined the effect of cash flows on regular stocks returns of listed corporations at the Palestine securities exchange market regarding that stock returns are affected by several factors out of which the corporations generated cash flows.*

*The study included all of the listed corporations for stock trading on Palestine security exchange market.*

*The study concluded that there is no empirical evidence of the relation between operating cash flows and returns for the mentioned companies nor there is a relation between returns and financial or investment cash flows.*

*This brings up the fact that other factors contribute to the determination of shares market prices.*

*Several recommendations were the outcome of the study. Amongst these is the recommendation for periodical analysis for the assuredness of the study regarding that market efficiency can and do change over time. The study recommended that information made sent and made available for all of those who deal with the stock market at the same point in time at low costs. Another recommendation is the need to enhance investment and accounting awareness for all of those who trade and deal with the exchange.*

## مقدمة:

تأسست سوق فلسطين للأوراق المالية في عام ١٩٩٦م وبدأت العمل بتاريخ ١٩٩٦/١١/١٧؛ وقد أدرجت ١٧ شركه أسهمها في السوق مع بداية التشغيل، ووصل عدد الشركات المدرجه في نهاية عام ٢٠٠٧م إلى ٣٤ شركة موزعة على قطاعات عدة، ومنذ ذلك التاريخ بذلت السوق جهوداً كبيرة للمحافظة على استمرارية السوق عن طريق وضع اللوائح والأنظمة التي تنظم عمل السوق (منشورات سوق فلسطين للأوراق المالية، ٢٠٠٧)

تعدُّ العلاقة بين التدفقات النقدية، وبين عوائد الأسهم من أكثر العلاقات التي حظيت باهتمام الدارسين منذ نهاية الستينيات، وذلك لتفسير التغير في العوائد غير المتوقعة، إلا إن الجزء الأكبر من هذه الدراسات كان يركز على دراسة الأرباح المحاسبية؛ كما أن الباحثين في المضمون المعلوماتي للبيانات المحاسبية المبينة على أساس نظرية السوق المالي، يؤكدون بأن الإعلان عن الأحداث المالية للشركة يمكن أن تغيّر من توقعات المتعاملين في السوق المالي بخصوص العوائد التي ستحقق لحملة الأسهم، وهذا يؤثر على سلوك الأسعار في السوق المالية (Penman, Richardson and Tuna,2005) .

ونظرا لكون المعلومات الخاصة بالتدفقات النقدية للشركة تعكس أحداثا مالية ذات طابع تشغيلي واستثماري وتمويلي، فمن المتوقع أن يكون لها أثر غير عادي على أسعار أسهمها في السوق المالي ومن ثم عوائدها (يوسف، ١٩٩٧) ، لذا فان الدراسة الحالية تهدف إلى اختبار رد فعل السوق على معلومات التدفقات النقدية للشركة، وذلك من خلال تتبع سلوك عوائد الأسهم العادية حول تاريخ الإعلان عن تلك المعلومات لمعرفة:

١. مدى قدرة مقاييس التدفقات النقدية في تفسير العوائد السوقية العادية لأسهم الشركات في السوق المالي.

٢. هل تختلف التدفقات النقدية التمويلية والتشغيلية والاستثمارية في تفسيرها للعوائد السوقية العاديه لأسهم الشركات في السوق المالي.

## أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها الأولى التي تبحث في العوائد العادية للأسهم المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية، مما يساعد المستثمرين في هذه السوق على تحديد العوائد العادية، ولا سيما أن سوق فلسطين للأوراق المالية سوق ناشئة وإمكانية

تحقيق عوائد غير عادية فيها كبيرة. وتحاول الدراسة فضلاً عن ذلك الكشف عن سلوك المستثمر الفلسطيني في التعامل مع المعلومة ومدى استفادته منها، وبالتالي إعطاء صورة عن مدى كفاءة السوق في عكس المعلومات المحاسبية على أسعار الأسهم المتداولة فيه.

## أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسه الى تحقيق الأمور الآتية:

١. إجراء مراجعة شاملة لأدبيات الدراسة المتعلقة بموضوع العوائد العادية للاسهم.
٢. قياس العلاقة بين التدفقات النقدية التشغيلية والتمويلية والاستثمارية والعوائد العادية للأسهم المدرجة في السوق.
٣. قياس أثر مقاييس جودة الربحية، ومقاييس جودة السيولة على العوائد غير العادية.

## مشكلة الدراسة:

يمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالإجابة على التساؤلين الآتيين:-

١. هل تتأثر العوائد السوقية العادية للأسهم بمقاييس التدفقات النقدية المختلفة للشركة؟
٢. هل توجد علاقة بين كل عنصر من عناصر التدفقات النقدية والعوائد العادية للأسهم؟

## الإطار النظري للدراسة:

### أولاً- مفهوم قائمة التدفقات النقدية وأهميتها للمستثمرين:

- **مفهوم قائمة التدفقات النقدية:**

تعرف قائمة التدفق النقدي على أنها قائمة تبين مصادر الأموال واستخدامها في فتره زمنية معينة بقصد تحديد أسباب التغير في رصيد النقدية، وتعد هذه القائمة بناءً على متطلبات المعيار المحاسبي الدولي رقم ٧ الصادر عام ٢٠٠٠ (محمد مطر؛ ٢٠٠٤).

كما تعد قائمة التدفقات النقدية من القوائم المالية المهمة التي توفر المعلومات الممكنة لترشيد قرارات المستثمرين عن طريق مساهمتها في تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد قدرة الشركة على توليد تدفقات نقدية في المستقبل.

٢. إيجاد مقاييس لتقويم جودة أرباح الشركة وسيولتها، وذلك لتوفير الفهم الواضح لطبيعة مسببات التغيرات الحاصلة فيها.

٣. تقديم مؤشرات عن توسع ونمو الشركة حيث إنه كلما زادت التدفقات الخارجة للأنشطة الاستثمارية عن التدفقات النقدية الداخلة لتلك الأنشطة، كلما كان ذلك دليلاً جيداً على نمو الأنشطة وتوسعها.

٤. إعطاء صورة واضحة ووافية عن السياسات المالية لإدارة الشركة مثل سياسة توزيع الأرباح وسياسة الائتمان والتمويل وغيرها.

وتأتي أهمية قائمة التدفقات النقدية في عكس تلك المعلومات لمستخدمي القوائم المالية، من قدرتها على ترجمة أوجه الأنشطة الأساسية للشركة، والمتمثلة في الأنشطة التشغيلية والاستثمارية والتمويلية، ففيما يخص الأنشطة التشغيلية، فإن قائمة التدفقات النقدية تعكس جميع العمليات التي تؤثر على بنود قائمة الدخل، وبعض بنود قائمة المركز المالي مثل حسابات رأس المال العامل كالمدينين والدائنين والمخزون... الخ، في حين تتضمن الأنشطة الاستثمارية العمليات المتعلقة باقتناء الاستثمارات التي لا تعتبر معادلة للنقدية كافة، وبيعها أو التخلص منها بطريقة أو بأخرى، وكذلك اقتناء الأصول الثابتة المنتجة والمستغنى عنها، كما تتضمن القروض التي تقدمها الشركة للآخرين، وتحصيل هذه القروض، بينما تشمل الأنشطة التمويلية المصادر التي تحصل عليها الشركة من الملاك، وما يحصل عليه الملاك من توزيعات أرباح، كما تشمل هذه الأنشطة المتحصلات من إصدار السندات والقروض وأوراق الدفع، وسداد هذه الالتزامات (الوابل، ١٩٩١) .

ووفقاً للمعيار المحاسبي ٩٥، فإنه يمكن الإفصاح عن التدفقات النقدية، إما بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر، فطبقا للطريقة المباشرة تظهر مكونات التدفقات النقدية بشكل تفصيلي في حين لا يظهر ذلك التفصيل عند اتباع الطريقة غير المباشرة، إذ يتم البدء بصافي الدخل الظاهر في قائمة الدخل، ويُعدَّل ببعض التسويات اللازمة للوصول إلى صافي التدفقات النقدية، وقد سميت هذه الطريقة بالطريقة غير المباشرة، نظراً لأنها تبدأ بصافي الدخل وفقا لأساس الاستحقاق، ثم تحويله بعد ذلك إلى الأساس النقدي، كما إنها– إلى جانب صافي الدخل– تظهر التغيرات في بعض الحسابات الخاصة بقائمة المركز المالي ذات العلاقة بالأنشطة.

- **أهمية قائمة التدفقات النقدية للمستثمرين:**

تشير الدراسات منذ أكثر من عقدين من الزمن إلى أن المستثمرين يدركون أهمية تلك المعلومات في ترشيد تصرفاتهم الاقتصادية، ففي الدراسة التي قام بها **(Archibald, 1972)** لبحث تأثير عملية التحول من طريقة الاستهلاك المتسارع إلى طريقة الاستهلاك الثابت لأغراض إعداد القوائم المالية للمستثمرين، وليس للأغراض الضريبية التي عادة ما تؤدي إلى زيادة صافي الدخل المحاسبي، ومن ثم عائد السهم، ووجد (Archibald) أن المستثمر لا يعتمد المعلومة الخاصة بهذا الحدث في عملية تقويم سعر السهم بقدر اعتماده على التدفقات النقدية المتوقعة. ويقول **(Ijri, 1980)** إن التركيز على الأرباح بوصفها مؤشراً للأداء يلغي الرشد الاقتصادي للقرارات الاستثمارية التي تعتمد على التدفقات النقدية، وفي هذا الخصوص يؤكد **(Gombula and Ketz, 1983)** أن المستثمر والمقرض عندما يتخذ القرار، فإنه يفاضل بين النقدية الحاضرة والنقدية المتوقعة مستقبلاً، مما يعني أهمية قائمة التدفقات النقديه لهؤلاء المستثمرين.

ويشرح **(Lielk and Giacomino, 1988)** إمكانية استخدام قائمة التدفقات النقدية في قياس وتقويم جودة الربحية والسيولة، فعن طريق ربط بيانات الدخل ببيانات التدفقات النقدية يمكن تقويم جودة الربحية، فقياس الفجوة بين صافي الدخل على أساس الاستحقاق وصافي التدفقات النقدية المتولدة من الأنشطة التشغيلية، يظهر القوة النقدية للشركة، كما تظهر هذه الفجوة متطلبات التمويل للشركة، اذ إنه كلما اتسعت هذه الفجوة كلما زادت الحاجة للتمويل. ويعتقد الباحثون في هذه الدراسة أن التدفقات النقدية المتولدة من الأنشطة التشغيلية توفر مقياساً أفضل لسيولة الشركة أو عدم سيولتها، فإذا كانت الالتزامات المالية أو الديون المترتبة على الشركة تزيد على التدفقات النقدية المتولدة من الأنشطة التشغيلية، فان الشركة ستكون مضطرة لتوليد النقد من خلال التخلص من بعض موجوداتها، أو اللجوء إلى مصادر التمويل الخارجي، كما يمكن استثمار الفائض من التدفقات النقدية المتولد من الأنشطة التشغيلية بعد الوفاء بالتزامات الشركة المستحقة عليها في أوراق مالية أو توسع رأسمالي، لذا فإن قوة سيولة الشركة ترتبط مباشرة بصافي التدفقات النقدية من الأنشطة التشغيلية.

ويرى **(Venkatesh, 1989)** أن هناك أثراً للمضمون المعلوماتي للتدفقات النقدية المتولدة من الأنشطة الاستثمارية على أسعار الأسهم في السوق المالية، وذلك عندما فحص رد فعل السوق المالي تجاه التحولات التقنية الاستثمارية المتطورة الحاصلة في أنشطة الشركة.

وفي سياق إبراز أهمية الإفصاح عن التدفقات النقدية يقول **(Hull, 1990)** إن قدرة الشركة على البقاء فترة طويلة لا تنحصر بمقدرتها على تحقيق الأرباح فحسب، وإنما يتطلب الأمر أيضا أن تكون قادرة على مقابلة تعهداتها والتزاماتها حال استحقاقها، مع الأخذ بنظر الاعتبار التعارض القائم بين السيولة والربحية، فالأنشطة المربحة لا يترتب عليها بالضرورة توليد نقدية في الوقت الذي تحتاج فيه الشركة لهذه النقدية والعكس صحيح، أي إن الأنشطة التي تساهم بتوليد نقدية ليست بالضرورة مربحة، وعليه فإن التحليل النقدي يعطي معلومات مفيدة لمستخدمي التقارير المالية عن قدرة الشركة على خدمة الديون، وسداد التوزيعات ومقابلة تعهداتها المستقبلية.

وفي دراسة قام بها (**أسامة، ١٩٩٤**) حول مدى فعالية مؤشرات التدفقات النقدية في تقويم الأداء المالي لإحدى شركات القطاع العام في جمهورية مصر العربية، بين أن قائمة التدفقات النقدية تعكس معلومات مهمة قد يصعب التوصل إليها عند استخدام النسب المالية التقليدية.

وقد أيدت نتائج دراسة **(McConville, 1996)** التي بحثت في مدى كفاية مؤشرات التدفقات النقدية في الحكم على قدرة الإدارة على توليد التدفقات النقدية، فقد أوضحت أن لمؤشرات التدفقات النقدية دوراً مهماً وفعالا في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للشركة، وذلك من خلال أهميتها في دراسة المشكلات الإدارية والمالية، وأثر التغيرات البيئية على كفاية الأداء.

وأبرزت دراسة (**إبراهيم و إبراهيم، ٢٠٠٠**) التي أجريت على (٦٢) شركة عامة في جمهورية مصر العربية دور مؤشرات التدفقات النقدية في تقويم الأداء المالي للشركة والتنبؤ بقدراتها في مجال توليد التدفقات النقدية اللازمة لتلبية احتياجاتها التمويلية والاستثمارية، كما ناقشت دراسة (**الفضل، ٢٠٠٢**) بالاختبار والتحقق الإحصائي مدى التماثل بين المؤشرات المالية ومقاييس التدفقات النقدية، بهدف تحديد مدى أهمية الإفصاح عن المعلومات الخاصة بالتدفقات النقدية لمستخدمي التقارير المالية، وقد أيدت نتائج الدراسة التي أجريت على (٢٥) شركة صناعية مساهمة مسجلة في سوق العراق للأوراق المالية أهمية تلك المعلومات لجميع مستخدمي التقارير المالية.

## طرق إعداد قائمة التدفق النقدي:

تستخدم طريقتان أساسيتان لإعداد قائمة التدفق النقدي هما:

- **الطريقة المباشرة.**
- **الطريقة غير المباشرة.**

وتعدُّ قائمة التدفق النقدي بالاعتماد على المعيار المحاسبي الدولي رقم (٧)، وذلك وفق النموذج الآتي: (المعايير الدولية لإعداد التقارير المالية، ٢٠٠٦، ص ٧٧٩)

**قائمة التدفقات النقدية وفقاً للطريقة المباشرة**

| البيان | جزئي | كلي |
|---|---|---|
| **التدفق النقدي من الأنشطة التشغيلية:** | | |
| النقدية المقبوضة من العملاء | XX | |
| النقدية المدفوعة للموردين | (XX) | |
| النقدية المدفوعة للمصروفات | (XX) | |
| صافي التدفق النقدي من الأنشطة التشغيلية | | XXX |
| **التدفق النقدي من الأنشطة الاستثمارية:** | | |
| نقدية محصلة من بيع الأراضي | XX | |
| نقدية محصلة من بيع استثمارات طويلة الأجل | XX | |
| النقدية المدفوعة لشراء آلات ومعدات | (XX) | |
| النقدية المدفوعة لشراء استثمارات طويلة الأجل | (XX) | |
| صافي التدفق النقدي من الأنشطة الاستثمارية | | XXX |
| **صافي التدفق النقدي من الأنشطة التمويلية:** | | |
| نقدية محصلة من إصدار أسهم | XX | |
| نقدية محصلة من إقراض طويل الأجل | XX | |
| توزيعات أرباح نقدية | (XX) | |
| صافي التدفق النقدي من الأنشطة الاستثمارية | | XXX |
| صافي التدفق النقدي خلال العام | | XXX |
| يضاف: رصيد النقدية وما يعادلها في بداية الفترة | | XXX |
| رصيد النقدية وما يعادلها في نهاية الفترة | | XXX |

وعند استخدام الطريقة غير المباشرة، وحسب المعيار المحاسبي الدولي رقم ٧، يمكن إعدادها وفق النموذج الآتي (المعايير الدولية لأعداد التقارير المالية، ٢٠٠٦، ص ٧٨٠):

**قائمة التدفقات النقدية على أساس الطريقة غير المباشرة**

| البيان | جزئي | كلي |
|---|---|---|
| صافي الربح المحاسبي على أساس الاستحقاق | | XXX |
| يضاف: مصروف الاستهلاك | | XX |
| يطرح: مكاسب بيع أراضي | | (XX) |
| التدفق النقدي من الأنشطة التشغيلية قبل احتساب التغير في بنود رأس المال | | XXX |
| يضاف: (نقص الأصول المتداولة، وزيادة المطلوبات المتداولة)<br>زيادة رصيد الدائنين<br>نقص رصيد المدينين | <br>XX<br>XX | |
| | XXX | XXX |
| يطرح: (زيادة الأصول المتداولة، ونقص المطلوبات المتداولة)<br>زيادة رصيد المدينين<br>زيادة رصيد المخزون<br>زيادة المصروفات المدفوعة مقدم<br>نقص المصروفات المستحقة | <br>(XX)<br>(XX)<br>(XX)<br>XX | |
| | XXX | XXX |
| **صافي التدفق النقدي من الأنشطة التشغيلية** | | XXX |

## ثانياً- الدراسات السابقة:

يوجد كثير من الدراسات التي استهدفت اختبار المضمون المعلوماتي للتدفقات النقدية، ومن أهم هذه الدراسات:

١. دراسة **(Griffin and Landsmon, 1982)** ، أجريت هذه الدراسة على عينة من الشركات الأمريكية وقد حاولت الإجابة على السؤال التالي: أيهما أفضل قائمة الدخل أم قائمة التدفقات النقدية في التنبؤ بعوائد الأسهم، وذلك بهدف الكشف عن أهمية المضمون المعلوماتي لكلا القائمتين، وقد عبرت الدراسة عن التدفقات النقدية بصافي الربح مضافاً إليه الاستهلاكات، وتوصل الباحثان إلى نتيجة تفيد بعدم وجود أدلة قوية تدعم أهمية المضمون المعلوماتي لقائمة التدفقات النقدية، على زيادة الدخل.

٢. دراسة **(Schaefer and Kennelly, 1986)** وقد أجريت هذه الدراسة أيضا على عينة من الشركات الصناعية المدرجة في سوق نيويورك، وقد هدفت هذه الدراسه إلى اختبار العلاقة بين مقياسين للتدفقات النقدية وعوائد الأسهم، ويتمثل هذان المقياسان بـ: صافي الدخل مضافا إليه الاستهلاك، وصافي الدخل معدلاً بالتغيرات في رأس المال العامل، أما عوائد الأسهم فتمثلت بالعوائد غير العادية السنوية المتجمعة على مدار ١٢ شهراً، ومع أن النتائج تشير إلى وجود مضمون معلوماتي للتدفقات النقدية، فإنها لم تدعم بشكل قوي فرضيته بوجود معلومات أضافية للتدفقات النقدية تزيد عن تلك التي تتضمنها قائمة الدخل،

٣. دراسة **(Bowen, Burgstahler and Daley, 1987)** أجريت هذه الدراسة على عينة من الشركات العقارية الأمريكية المدرجة في سوق نيويورك، وقد هدفت إلى تقديم دليل عن دور كل من الأرباح المحاسبيه والتدفقات النقدية في تفسير سلوك أسعار الأسهم، حيث اهتم الباحثون بهذه الدراسة باختبار ما تضيفه التدفقات النقدية إلى مجموعة المعلومات التي تتأثر بها أسعار الأسهم، فاختبر أولا الارتباط بين التدفقات النقدية غير المتوقعة والعوائد غير المتوقعة للأسهم، وذلك بعد تحييد العلاقة بين العوائد غير المتوقعة للأسهم والأرباح غير المتوقعة منها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود محتوى معلوماتي إضافي نسبي للتدفقات النقدية، وبخاصة تلك المتعلقة بالأنشطة التشغيلية زيادة عما هو موجود في الأرباح، إضافة إلى وجود محتوى معلوماتي إضافي للتدفقات النقدية زيادة عن تلك المعلومات التي تحتويها الأرباح المحاسبية ورأس المال العامل معا.

٤. دراسة **(Wilson, 1986)** أجريت هذه الدراسة على عينة من الشركات البريطانية، وكانت تهدف إلى معرفة أثر التدفقات النقدية والأرباح على السوق، وقد توصلت هذه الدراسة إلى استنتاج مفاده أن ردود أفعال السوق كانت أكثر استجابة، وتأثراً بالتدفقات النقدية من الأرباح.

٥. دراسة **(Ismail and kim, 1989)** أجريت هذه الدراسة على عينة من الشركات الأمريكية، وقد بحثت القوة التفسيرية للتدفقات النقدية لمخاطر السوق، مقارنة بمعلومات الأرباح عن طريق دراسة العلاقة بين الأرباح والتدفقات النقدية، وتدفقات الأموال ومخاطر السوق، وذلك باستخدام نموذج تحليل الانحدار المتعدد وركز الباحثان على اختبار القوة التفسيرية الإضافية لمقاييس المخاطرة من الأرباح، وتدفقات الأموال والتدفقات النقدية. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة

مفادها أن إضافة متغير التدفقات النقدية، وتدفقات الأموال، كلٍّ على حدة، للانحدار الذي يستخدم فيه معامل الأرباح كمتغير مستقل يؤدي إلى تحسين القوة التفسيرية لتغير عوائد الأسهم، أما من ناحية أخرى، فإن إضافة معامل الأرباح إلى الانحدار الذي يتضمن معامل التدفقات النقدية وتدفقات الأموال، قد أدى إلى نتائج ضعيفة في القوة التفسيرية لمخاطر السوق، وعوائد الأسهم غير العادية. كما وجد الباحثان أن المعلومات الواردة في قائمة الدخل، ماهي إلا جزء من مجموعة أكبر من المعلومات الموجودة في التدفقات النقدية.

٦. وفي دراسة (**الخلايلة، ١٩٩٨**) التي استهدفت اختبار العلاقة بين التدفقات النقدية والعوائد السوقية غير العادية للأسهم في الأجل الطويل، اذ تفترض هذه الدراسة وجود علاقة موجبة بين التدفقات النقدية وعوائد الأسهم غير العادية وأن هذه العلاقة تكون أقوى كلما طالت فترة العائد، وشملت الدراسة (٣١) شركة صناعية مساهمة عامة مدرجة في بورصة عمان خلال (١٠) سنوات، وقد استخدم (الخلايلة) معامل الارتباط وتحليل الانحدار الخطي لاختبار فرضيات الدراسة التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ضعيفة، وليست ذات دلالة إحصائية بين التدفقات النقدية وعوائد الأسهم، وأن هذه العلاقة لا تتحسن بشكل ملحوظ عندما تتم أطالة فترة العائد.

٧. كما أيدت دراسة (**حداد، ٢٠٠١**) ما جاءت به دراسة الخلايلة التي هدفت إلى اختبار العلاقة بين التدفقات النقدية التشغيلية والتمويلية والاستثمارية من جهة، والعوائد السوقية غير العادية للأسهم من جهة ثانية، وقد قيست التدفقات النقدية بناء على المعيار المحاسبي الدولي رقم (٧) ، ومتطلبات قانون الشركات الأردني، وتعليمات هيئة الأوراق المالية لبورصة عمان، وقد تكونت العينة من (٤٤) شركة صناعية، وغطت الدراسة الفترة الممتدة ما بين ١٩٩٩م– ١٩٩٨م، وقد جاءت النتائج مدعمة لفرضيات الدراسة، حيث لم تظهر وجود علاقة بين العوائد غير العادية للأسهم، وبين التدفقات النقدية الناتجة من عمليات التشغيل والاستثمار والتمويل، إلى جانب ضعف القوة التفسيرية لجميع نماذج الانحدار المستخدمة في الدراسة.

٨. دراسة (**الخداش والعبادي، ٢٠٠٥**) بعنوان: (علاقة كل من العائد المحاسبي والتدفقات النقدية إلى حقوق المساهمين بالقيمة السوقية للسهم)، أجريت الدراسة

على عينة من الشركات الصناعية الأردنية المدرجة في سوق عمان المالية، وهدفت إلى تحديد أهمية العائد على حقوق المساهمين كنسبة مالية مستندة إلى أساس الاستحقاق، وإلى التدفقات النقدية في تقويم الوضع المالي والسعر السوقي للسهم للشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية.. وتوصلت الدراسة إلى أن قائمة التدفقات النقدية توفر معلومات إضافية ومهمة تساند المعلومات التي توفرها القوائم المالية الأخرى، كما تعتبر قيم التدفقات النقدية ونسبها المالية ذات أهمية أفضل من مثيلتها المبنية على أساس الاستحقاق في تقويم الوضع المالي للشركات.

٩. دراسة (**عبد الناصر شحدة السيد أحمد٢٠٠٨**) (الأهمية النسبية للنسب المالية المشتقة من قائمة التدفقات النقدية في تقويم السيولة وجودة الأرباح، وذلك من وجهة نظر محللي الائتمان في البنوك التجارية الأردنية ومحللي الأوراق المالية في بورصة عمان)، أجريت الدراسة على عينة من الشركات الأردنية المدرجة في بورصة عمان، وهدفت إلى معرفة دور النسب المالية المشتقة من قائمة التدفق النقدي وأهميتها النسبية في القرار الاستثماري من وجهة نظر محللي الائتمان ومحللي الأوراق المالية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن النسب المالية المشتقة من قائمة التدفقات النقدية تعتبر أداة مهمة لاتخاذ القرار الاستثماري، كما بينت الدراسة أن هناك اختلافاً في وجهات النظر بين محللي الائتمان ومحللي الأوراق المالية حول الأهمية النسبية للنسب المشتقة من قائمة التدفق النقدي من أجل تقويم السيولة، وعدم وجود اختلاف من أجل تقويم جودة الأرباح.

ويظهر التحليل المقارن لهذة الدراسة أنها مشابهة للدراسات السابقة على البيئة في مجال اختبار أثر المعلومات الخاصة بالتدفقات النقدية على العوائد غير العادية للأسهم، إلا أنها اختلفت عن سابقاتها في طريقة قياس التدفقات النقدية من أنشطة التشغيل والاستثمار والتمويل، حيث تستخدم هذة الدراسة لأول مرة في فلسطين مقاييس نسبية، بدلاً من الأرقام المطلقة، وذلك لثبوت أهمية هذه المقاييس بالنسبة للمحللين الماليين في تقديم النصيحة والاستشارة للمستثمرين والمتعاملين في السوق المالي عموماً.

## منهجية الدراسة:

## مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الشركات المساهمة العامة المسجلة في سوق فلسطين للأوراق المالية في الفترة الممتدة بين عامي ٢٠٠٤م – ٢٠٠٥م، والبالغ عددها ٢٥ شركة

## عينة الدراسة:

اعتمد الباحث في اختيار عينة الدراسة على أساس الشركات التي تدخل في احتساب مؤشر القدس وفقا للحصة السوقية لتعاملات المستثمرين بأسهم الشركة خلال فترة الدراسة الممتدة من ١/٤/٢٠٠٤ ولغاية ٣١/٣/٢٠٠٥، وتشمل عينة الدراسة جميع القطاعات كما يأتي:

أ. **قطاع الصناعة**: (شركة فلسطين للاستثمار الصناعي، شركة سجاير القدس)

ب. **قطاع الاستثمار**: (شركة باديكو، شركة: المستثمرون العرب)

ت. **قطاع البنوك**: (البنك الإسلامي العربي، بنك الاستثمار الفلسطيني)

ث. **قطاع التامين**: (شركة التامين الوطنية، الأهلية للتامين)

ج. **قطاع الخدمات**: (شركة الاتصالات الفلسطينية، شركة الكهرباء الفلسطينية)

## فرضيات الدراسة:

لاغراض هذه الدراسه يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

- **H1**: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمقاييس التدفقات النقدية التشغيلية على العوائد السوقية العادية لأسهم الشركات المساهمة العامة المسجلة في سوق فلسطين .
- **H2**: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمقاييس التدفقات النقدية الاستثمارية على العوائد السوقية العادية لأسهم الشركات المساهمة العامة المسجلة في سوق فلسطين .
- **H3**: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمقاييس التدفقات النقدية التمويلية على

العوائد السوقية العادية لأسهم الشركات المساهمة العامة المسجلة في سوق فلسطين .

- **H4:** لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمقاييس جودة الربحية على العوائد السوقية العادية لأسهم الشركات المساهمة العامة المسجلة في سوق فلسطين .
- **H5:** لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمقاييس جودة السيولة على العوائد السوقية العادية لأسهم الشركات المساهمة العامة المسجلة في سوق فلسطين .

## متغيرات الدراسة:

١. **مقاييس التدفقات النقدية**: وتمثل هذه المقاييس المتغيرات المستقلة في الدراسة، وقد تباينت الدراسات في تعريفها وتحديدها.

أما لأغراض هذه الدراسة فإن الباحثين يستخدمون مجموعة من المقاييس المستمدة من قائمة التدفقات النقدية المنشورة ضمن التقرير المالي للشركات عينة الدراسة للعام المالي المنتهي في ٣١ / ١٢ / ٢٠٠٦ وهي على النحو الآتي:

أ. **مقاييس جودة الربحية**: **وتتضمن هذه المقاييس ما يأتي**:

- **نسبة النقدية التشغيلية**: وتقاس هذه النسبة بقسمة صافي التدفقات النقدية من النشاط التشغيلي على صافي الدخل التشغيلي. وتعكس هذه النسبة مقدار النقدية من صافي الدخل المقيس على أساس الاستحقاق.

ب. **مقاييس جودة السيولة**: **ومن أهم مقاييس جودة السيولة هي**:

- **نسبة التدفقات النقدية الضرورية**: وتقاس بقسمة صافي التدفقات النقدية من الأنشطة التشغيلية على إجمالي الديون قصيرة الأجل. وتعكس هذة النسبة مدى قدرة الشركة على توليد نقدية من نشاطها التشغيلي، يضمن لها مواجهة التزاماتها في الأجل القصير دون اللجوء إلى وسائل التمويل الأخرى.
- **التدفقات النقدية التشغيلية على حجم الأصول**: وأُستخدمت هذه النسبة لاستبعاد تاثير حجم الشركات على نتائج الدراسة.
- **التدفقات النقدية الاستثمارية على حجم الأصول**: وأُستخدمت هذه النسبة لاستبعاد تاثير حجم الشركات على نتائج الدراسة أيضاً.
- **التدفقات النقدية التمويلية على حجم الأصول**: وأُستخدمت هذه النسبة لاستبعاد تاثير حجم الشركات على نتائج الدراسة.

٢. **المتغير التابع**: يعتبر العائد الشهري للسهم هو المتغير التابع في الدراسة، وسيتم قياس العائد الشهري للسهم **باستخدام المعادلة الآتية**:

$$R_{it} = \frac{P_{i} - P_{i-1}}{P_{i-1}}$$

حيث إن:

Rit = عائد السهم للشركة i خلال شهر t.

Pit = سعر السهم لشركة I في نهاية شهر t.

Pit - 1 = سعر السهم لشركة i في نهاية شهر 1 - t.

## نموذج الاختبار:

استخدم الباحثون في اختبار فرضيات الدراسة النموذج الآتي:

١. نموذج الانحدار المتعدد لاختبار فرضيات الدراسة

$$Rit_{it} = a_j + b_{1i}X_{1i} + b_{2i}X_{2i} + b_{3i}X_{3i} + b_{4i}X_{4i} + b_{5i}X_{5i} + e_t \text{ ..........}$$

Rit = عائد السهم.

aj = الحد الثابت.

X1i = نسبة التغير في التدفقات النقدية التشغيلية للشركة i على حجم الأصول.

X 2i= نسبة التغير في التدفقات النقدية الاستثمارية للشركة i على حجم الأصول.

X3i= نسبة التغير في التدفقات النقدية التويلية للشركة i على حجم الأصول.

X4i = نسبة النقدية التشغيلية.

X5i = نسبة التدفقات النقدية الضرورية.

# تحليل نتائج الدراسة:

### اختبار الفرضيات:

١. اختبار الفرضية الأولى التي تنص على أنه: (لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمقاييس التدفقات النقدية التشغيلية على العوائد السوقية للأسهم).

تشير نتائج الانحدار المدرجة في الجدول (١) لاختبار الفرضيات إلى إثبات الفرضية الأولى، حيث نلاحظ من الجدول (١) أن sig = 0.25، مما يعني أن نموذج الاختبار يشير

إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمقاييس التدفقات النقدية التشغيلية على العوائد السوقية الشهرية العادية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ وهذا يعني أن عناصر التدفقات النقدية التشغيلية لا تؤثر على العوائد العادية للأسهم المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية، سواء كان ذلك تدفقات تشغيلية داخلة أم خارجة. ويرى الباحثان أن سبب ذلك يعود إلى عدم اهتمام المستثمرين في سوق فلسطين للأوراق المالية بالتدفقات التشغيلية، واهتمامهم أكثر بصافي التدفقات التشغيليه.

**الجدول (١)**

**نتائج اختبار الفرضية الأولى**

| المتغير المستقل | قيمة b1 | قيمة t المحسوبة | الخطأ المعياري | P |
|---|---|---|---|---|
| التدفقات النقدية التشغيلية | ١,٧٧٣ | ١,٣٤٤ | ١,٣١٩ | ٠,٢٥ |

٢. اختبار الفرضية الثانية التي تنص على أنه: (لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمقاييس التدفقات النقدية الاستثمارية على العوائد السوقية العادية لأسهم الشركات المساهمة العامة المدرجه في سوق فلسطين).

تشير نتائج التحليل الإحصائي المدرجة في الجدول (٢) لاختبار الفرضيات إلى إثبات الفرضية الثانية إذ نلاحظ من الجدول (٢) أن P = 0.88، مما يعني أن نموذج الاختبار يشير إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمقاييس التدفقات النقدية الاستثمارية على العوائد السوقية الشهرية العادية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ وهذا يشير إلى أن جميع الأموال التي تحصل عليها الشركة والناتجة عن بيع الأصول الثابتة أو الأموال التي تدفعها مقابل شراء أصول ثابتة لا تؤثر على عوائد الأسهم العادية في سوق فلسطين للأوراق المالية، وهذا يعني أيضا عدم اهتمام المستثمرين في سوق فلسطين للأوراق المالية بالتدفقات النقدية الاستثمارية الناتجة عن بيع أو شراء الأصول الثابتة من أجل التوسع في المشروع، مما يزيد من الضغوط على الإدارة بتوزيع الأرباح، وعدم استخدامها من أجل التوسع، عن طريق شراء الأصول الثابتة والتخلص من الأصول القديمة.

**الجدول (٢)**

**نتائج اختبار الفرضية الثانية**

| المتغير المستقل | قيمة b2 | قيمة t المحسوبة | الخطأ المعياري | P |
|---|---|---|---|---|
| التدفقات النقدية الاستثمارية | ٠,١٢٩ | ٠,١٤٩ | ٠,٨٦ | ٠,٨٨٨ |

٣. اختبار الفرضية الثالثة التي تنص على أنه: (لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية لمقاييس التدفقات النقدية التمويلية على العوائد السوقية العادية لأسهم الشركات المساهمة العامة المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية).

تشير نتائج التحليل الإحصائي المدرجة في الجدول (٣) لاختبار الفرضيات إلى إثبات الفرضية الثالثة، إذ نلاحظ من الجدول (٣) أن P =0.375، مما يعني أن نموذج الاختبار يشير إلى عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية لمقاييس التدفقات النقدية التمويلية على العوائد السوقية الشهرية العادية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ وهذا دليل على أن الأموال التي تحصل عليها الشركة من البنوك ولفترات زمنية طويلة، أو إصدارات الأسهم الجديدة، أو تسديد الالتزامات المالية طويلة الأجل، لا تؤثر على العوائد العادية للأسهم المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية

**الجدول (٣)**

**نتائج اختبار الفرضية الثالثة**

| المتغير المستقل | قيمة b3 | قيمة t المحسوبة | الخطأ المعياري | P |
|---|---|---|---|---|
| التدفقات النقدية التمويلية | ٠,٥٥٢ | ٠,٩٩٨ | ٠,٥٥٤ | ٠,٣٧٥ |

٤. اختبار الفرضية الرابعة التي تنص على أنه: (لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمقاييس جودة الربحية على العوائد السوقية العادية لأسهم الشركات المساهمة المسجلة في سوق فلسطين للأوراق المالية).

تشير نتائج التحليل الإحصائي لاختبار الفرضيات إلى إثبات الفرضية الرابعة، اذ نلاحظ من الجدول (٤) أن P=0.01، مما يعني أن نموذج الاختبار يشير إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمقاييس جودة الربحية على العوائد السوقية الشهرية العادية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ ، وهذه النتيجة تختلف مع النتائج السابقة التي تشير إلى عدم وجود تأثير للتدفقات التشغيلية على العوائد العادية للأسهم، مع العلم أن ربحية الشركة تنتج بشكل أساسي من هذه التدفقات، وذلك لأن جودة ربحية الشركة قيست حسب التعريف السابق على أساس نسبة النقدية التشغيلية. مما يعني أن المستثمرين في السوق يهتمون بمقاييس الربحية عند اتخاذ قرار بيع أو شراء الأسهم.

**الجدول (٤)**

**نتائج اختبار الفرضية الرابعة**

| المتغير المستقل | قيمة b4 | قيمة t المحسوبة | الخطأ المعياري | P |
|---|---|---|---|---|
| جودة الربحية | ٠,١١٨- | ٢,١٢٩ | ٠,٠٥٥ | ٠,٠١ |

٥. اختبار الفرضية الخامسة التي تنص على أنه: (لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمقاييس جودة السيولة على العوائد السوقية العادية لأسهم الشركات المساهمة العامة المسجلة في سوق فلسطين للأوراق المالية).

تشير نتائج الانحدار المدرجة في الجدول (٥) لاختبار الفرضيات إلى إثبات الفرضية الخامسة، اذ نلاحظ من الجدول (٥) أن P = 0.045، مما يعني أن نموذج الاختبار يشير إلى وجود أثر ذات دلالة إحصائية لمقاييس جودة السيولة على العوائد السوقية الشهرية العادية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ مما يعني أن التدفقات النقدية الأساسية، سواء كانت تدفقات داخلة أم خارجة، تؤثر على العوائد غير العادية لأسهم الشركات المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية وبشكل معنوي.

**الجدول (٥)**

**نتائج اختبار الفرضية الخامسة**

| المتغير المستقل | قيمة b5 | قيمة t المحسوبة | الخطأ المعياري | P |
|---|---|---|---|---|
| جودة السيولة | ٠,٠٥١ | ٠,٥٧٥ | ٠,٠٨٧ | ٠,٠٤٥ |

وعند حساب معامل التحديد لهذه المتغيرات، وجد أنه يساوي ٤١٪، وهذا يعني أن ٤١٪ من الأسباب التي تؤثر على العوائد العادية لأسهم الشركات المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية تعزى إلى التدفقات النقدية، ونسبة ٥٩٪ تعزى إلى أسباب أخرى ليس لها علاقه بالتدفقات النقدية، وهذا ينسجم مع نتائج اختبار الفرضيات السابقه.

## الاستنتاجات والتوصيات:

يمكن تلخيص الاستنتاجات التي جاءت بها الدراسة بما يأتي:

١. اتفاق نتائج هذه الدراسة مع نتائج نظيرتها من الدراسات المشابه، (حداد، ٢٠٠١) .

٢. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمقاييس التدفقات النقدية التمويلية على العوائد السوقية العادية لأسهم الشركات المساهمة العامة المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية.

٣. تأثير جودة الربحية على العوائد العادية لأسهم الشركات المدرجة في السوق.

٤. تأثير جودة السيولة على العوائد العادية لأسهم الشركات المدرجة في السوق.

في ضوء استنتاجات الدراسة يوصي الباحثون بما يأتي:

١. ضرورة إعادة إجراء مثل هذه الدراسة على فترات أخرى ولنسب مختلفة أخرى وذلك بهدف الكشف عن دور مقاييس التدفقات النقدية في تفسير سلوك الأسهم في سوق فلسطين للأوراق المالية .

٢. ضرورة إعادة تقويم كفاءة بورصة فلسطين ، إذ يعتقد الباحثون في ظل معطيات هذه الدراسة عدم قدرة السوق على عكس المعلومات حتى التاريخية منها على أسعار الأسهم، وبالتالي على عائدها.

٣. العمل على إيصال المعلومات في الوقت المناسب، وبأقل التكاليف، وإلى جميع المستثمرين حتى يستطيع المستثمرون، جميعاً الاستفادة من هذه المعلومات

٤. على هيئة سوق رأس المال إلزام الشركات بالإفصاح عن المعلومات لديها حسب المعايير المحاسبية الدولية.

٥. العمل على زيادة الوعي الاستثماري والمحاسبي لدى المتعاملين بالسوق.

٦. ضرورة أن تقوم السوق بحساب نسب الربحية والسيولة، والتي تحسب باستخدام التدفقات النقدية، حتى يستطيع المستثمرون في السوق الاستفاده منها.

## المصادر والمراجـــــع:

### أولاً – المراجع العربية:


١. إبراهيم، محمد زيدان ومحمد عبد الفتاح إبراهيم، (٢٠٠٠)، «استخدام مؤشرات التدفقات النقدية كأداة لإعادة هيكلة الهيئات الاقتصادية في مصر» ، وقائع المؤتمر العلمي لقسم المحاسبة بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة اليرموك/ المملكة الأردنية الهاشمية بعنوان– المحاسبة في بيئة متغيرة: تحديات القرن الحادي والعشرين/ للفترة ٢١ – ٢٣ تشرين الثاني.

٢. أسامة ، محمد زكي ، (١٩٩٤) ، «الفكر المحاسبي لأهمية إعداد وتوحيد ونشر قائمة التدفقات النقدية: دراسة نظرية تطبيقية» ، مجلة العلوم الإدارية ، كلية التجارة ، جامعة المنوفية ، ج. م. ع. ، العدد ٧ ، يناير ، ص ص ٤٤ – ٦٥.

٣. حداد ، فايز ، (٢٠٠١) «العلاقة بين التدفقات النقدية من التشغيل والاستثمار والتمويل والعوائد غير العادية» ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، المجلد ٢٨ ، العدد ١ ، ص ص ١ – ١٤.

٤. الخلايله ، محمود ، (١٩٩٨) ، «العلاقة بين التدفقات النقدية وعوائد الأسهم في الأجل الطويل» ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، المجلد ٢٥ ، العدد ١ ، ص ص ١٢٤ – ١٣٣.

٥. الخلايله ، محمود وغدير استنبولي ، (١٩٩٧) ، «أثر التغير في التدفقات الرأسمالية على أسعار وحركة الأسهم: دراسة ميدانية على الشركات المساهمة العامة الأردنية ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، العدد ١ ، ص ص ١٤٢– ١٥١.

٦. سجيني ، طلال إبراهيم ، (١٩٩٧)، «قياس درجة ومدى الإفصاح المحاسبي في الشركات الصناعية بالمملكة العربية السعودية» ، المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة قطر ، العدد ٨ ، ص ص ١٣٧ – ١٧٣.

٧. الفضل ، مؤيد محمد علي ، (٢٠٠٢) ، «أهمية الإفصاح عن المعلومات الخاصة بالتدفقات النقدية في التقارير الخارجية: دراسة اختبارية في العراق» ، مجلة العلوم الاقتصادية

والإدارية ، كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة الإمارات العربية ، المجلد ١٨ ، العدد ١ ، يونيو ، ص ص ١ – ٢٨.

٨. الوابل ، وابل بن علي ، (١٩٩١) ، «المحتوى الإعلامي لقائمة التدفقات النقدية: دراسة تحليلية مقارنة بالقياس إلى أرباح الاستحقاق» ، مجلة الإدارة العامة ، معهد الإدارة العامة– الرياض ، المجلد ٣٦ ، العدد ٢ ، أغسطس ، ص ص ٢٢١ – ٢٤٩.

٩. يوسف، احمد محمود، (١٩٩٧) ، «المحاكاة التاريخية والمستقبلية للقدرة التنبؤية لمفاهيم التدفق النقدي والربح المحاسبي: دراسة تطبيقية لقطاع الغزل والنسيج ١٩٧٣ – ١٩٩٣» ، المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة قطر ، العدد ٨ ، ص ص ١٩٩ – ٢٣٠.

١٠. خداش، حسام الدين والعبادي، محمد عيسى (٢٠٠٥) . علاقة كل من العائد المحاسبي والتدفقات النقدية إلى حقوق المساهمين بالقيمة السوقية للسهم. مجلة دراسات العلوم الإدارية. المجلد ٣٢. العدد ١. ص ١٤١– ١٥٣.

١١. شحده، عبد الناصر (٢٠٠٨) . الأهمية النسبية للنسب المالية المشتقة من قائمة التدفقات النقدية في تقويم السيولة، وجودة الأرباح وذلك من وجهة نظر محللي الائتمان في البنوك التجارية الأردنية، ومحللي الأوراق المالية في بورصة عمان. رسالة ماجستير غير منشوره.

١٢. مطر، محمد (٢٠٠٣) التحليل المالي والائتماني، دار وائل للنشر، عمان. الاردن

١٣. المعايير الدولية لأعداد التقارير المالية، ٢٠٠٦.

## ثانيــاً – المراجــع الأجنبية:

1. *Al- Rashed , Wael E. , (2005) , "Funds Flow Reporting in Kuwait" , The Arab Journal of Accounting , May , pp. 75 – 91.*

2. *Archibald, T. R. , (1972) , "Stock Market Reaction to Depreciation Switch – Bank" , The Accounting Review , January , pp. 22 – 30.*

3. *Bernard , V. L. and T. L. Stober , (1989) , "The Nature and Amount of Information in Cash Flow and Accruals" , The Accounting Review , Vol. 62 , Oct. , pp. 624 – 652.*

4. *Bowen , R. , D. Burgstahler and L. Daley , (1987) , "The Incremental Information Content of Accruals Versus Cash Flow , The Accounting Review , Vol. 62 , pp. 723 – 747.*
5. *Breton , G. and J. Taffler , (1995) , "Creative Accounting and investment Analysis Response" , Accounting and Busines Research , Spring , pp. 81 – 92.*
6. *Gomobula , N. J. and J. E. Ketz , (1983) , " Notes on Cash Flow and Classification Patterns of Financial Ratios " , The accounting Review , January , pp. 105 – 114.*
7. *Griffin , P. A. and W. R. Landsman , (1982) "The Incremental Information Content of Replacement Cost Earnings" , Journal of Accounting and Economics , July , pp. 1539 – 1545.*
8. *Hull , John , (1990) , "Mentoring A Company Operating Cash Flow Using Variance Analysis" , Accounting Horizons , September , pp. 50 – 57.*
9. *Ijiri , Y. , (1980) , "Recovey and Cash Flow Accounting" , Financial Executive , March , pp. 54 – 60.*
10. *Ismail , B. E. and M. M. Kim , (1989) , "Note of the Accounting of Cash Flow Variables with Market Risk: Futher Evidence" , The Accounting Review , January , pp. 125 – 136.*
11. *Lielke , D. F. and D. E. Giacomino , (1988) , "Ratio Analysis Using the New Statement of Cash Flows" , Coifoiate Accounting , Winter , pp. 10 – 16.*
12. *Mc Conville , D. , (1996) , "Cash Flow Ratio Gains Respect as Useful Tool for Credit Rating" , Corporate Cash Flow , Vol. 17 , No. 1 , Jun , pp. 18 – 22.*
13. *Penman , Stephen H. , Scott A. Richardson and lrem Tuna , (2005) "The Book – to – Price Effect in Stock Returns: Accounting for Leverage" , Retrieved from E- mail: shp38@columbi. edu. .*
14. *Schaefer , T. and H. Kennelly , (1986) , "Alternative Cash Flow Measures and Risk – Adjusted Returns" , Journal of Accounting , Auditing and Finance , Fall , pp. 278 – 287.*

**15.** *Van Horn , James C. , (2004) , Financial Managemant and Policy , 12thed. , New Delhi , Printice – Hall of India Private Limited.*

**16.** *Venkatesh , p. , (1989) , "The Impact of Dividend Initiation on the information Content of Earnings Announcements and Returns Volatility" , Journal of Business , Vol. 62 , No. 29 , pp. 174 –97.*

**17.** *Wilson , P. G. , (1986) , "The Reletive Information Content of Accruals and Cash Flow: Combined Evidence at the Earnings Announcement and Annual Report Release Date" , Journal of Accounting Research , Vol. 24 , pp. 165 – 220.*

**18.** *Wilson , P. G. , (1987) , "The Incremental Information Content of the Accrual and Funds Components of Earnings After Controlling For Earnings" , The Accounting Review , No. 2 , pp. 293 – 122.*

# الملحق

## الجدول (٦)

### مقاييس التدفقات النقدية للشركات عينة الدراسة / لسنة ٢٠٠٥

| ت | أسم الشركة | التغير في التدفقات النقدية التشغيلية/ حجم الاصول | التغير في التدفقات النقدية الاستثمارية/ حجم الاصول | التغير في التدفقات النقدية التمويلية/ حجم الاصول | نسبة النقدية التشغيلية | نسبة التدفقات النقدية الضرورية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١. | شركة فلسطين للاستثمار الصناعي | -٠,٣٣ | ٠,٠٢ | -٠,٠١ | -١,١٨ | -٥ |
| ٢. | بيرزيت للادوية | ٠,١٣ | -٠,١٣ | -٠,٠٦ | ١,١٩ | ١,٣٦ |
| ٣. | شركة فلسطين للتنمية والاستثمار (باديكو) | ٠,٠٠٤ | -٠,٠٧ | ٠,١١ | ٠,٠١ | ٠,٠٦ |
| ٤. | شركة المستثمرون العرب | ٠,٠٢ | -٠,٠١ | ٠,٠٢ | ٠,٧٢ | ١ |
| ٥. | البنك الاسلامي العربي | ٠,٠٤ | -٠,٠٣ | ٠,٠١ | ١,٩١ | ٠,٩ |
| ٦. | بنك الاستثمار الفلسطيني | ٠,٠١ | ٠,٠١ | ٠ | ٠,٠٥ | ٠,٠١٣ |
| ٧. | شركة التامين الوطنية | ٠,٠٤ | ٠,٠٣ | ٠,٠٣ | ٠,٣٩ | ٠,١٩ |
| ٨. | الاهلية للتامين | -٠,٠٣ | ٠,٠١ | ٠,٠٢ | -٠,٣٥ | -٠,٢١ |
| ٩. | شركة الاتصالات الفلسطينية | ٠,٠٣ | -٠,٠٠٥ | -٠,٠٦ | ٠,٠١ | ٠,١٢ |
| ١٠. | شركة الكهرباء الفلسطينية | -٠,٠٩ | ٠,٠٢ | -٠,١٣ | -١,٣٤ | -٠,٨٢ |

الجدول (٧)

| ت | أسم الشركة | سعر السهم في نهاية شهر نيسان PJT | سعر السهم في نهاية شهر اذار PJT - 1 | RJT |
|---|---|---|---|---|
| ١. | شركة فلسطين للاستثمار الصناعي | ١,٣٢ | ١,٧ | –٠,٢٢ |
| ٢. | بيرزيت للادوية | ٤,٤٩ | ٤,٥ | –٠,٠٠٢ |
| ٣. | شركة فلسطين للتنمية والاستثمار (باديكو) | ٣,٦٩ | ٣,٨٩ | –٠,٠٥ |
| ٤. | شركة المستثمرون العرب | ٠,٩١ | ٠,٩٨ | –٠,٠٨ |
| ٥. | البنك الاسلامي العربي | ١,٢٨ | ١,٦٥ | –٠,٢٩ |
| ٦. | بنك الاستثمار الفلسطيني | ١ | ٠,٩٢ | ٠,٠٨ |
| ٧. | شركة التامين الوطنية | ٤,٥ | ٤,٥ | ٠ |
| ٨. | الاهلية للتامين | ٤,٢٩ | ٤,٢ | ٠,٠٢ |
| ٩. | شركة الاتصالات الفلسطينية | ٩,٨٥ | ١١,١٨ | –٠,١٤ |
| ١٠. | شركة الكهرباء الفلسطينية | ٢,٢٤ | ٢,٤٥ | –٠,٠٩ |

# تقويم الطلبة لدور المدرسة الثانوية في إكسابهم ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها في ضوء التحول الديمقراطي للمجتمع الأردني، من وجهة نظرهم


د. محمد حسن العمايرة*

د. عاطف يوسف مقابلة**

* أستاذ الأصول والإدارة التربوية المشارك، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية التربية وعلم النفس.

** أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية التربية وعلم النفس.

## ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المدرسة الثانوية في إكساب طلبتها ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها في ضوء التحول الديموقراطي للمجتمع الأردني، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، والاختلاف في وجهات نظرهم وفقاً لمتغيرات الدراسة، وتألفت عينة الدراسة من (١٣٧٢) طالباً وطالبة، وتألفت أداة الدراسة من مجالين هما: ثقافة الديموقراطية، والسلوك الديموقراطي. ولتحقيق أهداف الدراسة اُستخدم المنهج الوصفي (المسحي) ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات أفراد العينة حول دور المدرسة الثانوية في إكساب طلبتها ثقافة الديموقراطية «كبيرة، أما دورها في إكساب طلبتها السلوك الديموقراطي فقد جاء بدرجة «متوسطة». وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دلالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال (الثقافة الديموقراطية) تبعاً لمتغيري: الجنس، والسلطة المشرفة على التعليم. بينما أظهرت النتائج وجود فروق دلالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال (الثقافة الديمقراطية) تبعاً لمتغير مسار التعليم الثانوي، ولصالح طلبة التخصص الأدبي، ووجود فروق دالة إحصائيا على مجال (السلوك الديمقراطي) تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، وتبعاً لمتغير مسار التعليم الثانوي، ولصالح طلبة التخصص الأدبي. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال (السلوك الديمقراطي) تبعاً لمتغير السلطة المشرفة.

الكلمات الدالة: ثقافة الديمقراطية، السلوك الديمقراطي، التحول الديمقراطي، المجتمع الأردني، المدارس الثانوية في الاردن.

# *Abstract:*

*This study aimed to investigate the role of the secondary school in instilling in its students the culture of democracy and democratic behavior in the light of the democratic transformation of the Jordanian society from their perspectives. The study investigated the differences between students' perceptions in light of the study variables. The study sample consisted of (1372) students. The survey questionnaire consisted of two domains: (the culture of democracy) and (the democratic behavior) . To achieve the objectives of the study the descriptive survey approach was used. Results of the study showed that the degree of the respondents' average responses on the role of high school in instilling in them the culture of democracy was "high", whereas, the degree of their responses on the role of high school in helping them acquire democratic behavior was "medium". The study also revealed that there are no statistically significant differences between the respondents' average responses in the culture of democracy domain that can be attributed to the variable of gender and the education authority. Whereas, there are statistically significant differences between the respondents' average responses in the culture of democracy domain that can be attributed to their academic stream in the secondary school variable in favor of the literary stream students. There are statistically significant differences between the respondents' average responses in the democratic behavior domain that can be attributed to the variable of gender in favor of the females and in the academic stream in favor of the literary stream students. There are no statistically significant differences between the respondents' average responses in the democratic behavior domain that can be attributed to the variable of the education authority.*


*Keywords: culture of democracy, democratic behavior, democratic transformation, Jordanian society, secondary schools in Jordan.*

## مقدمة:

يعد مفهوم الديمقراطية من المفاهيم التي تنادى بها الشعوب على مرّ العصور، وبشكل خاص الشعوب التي تعاني من القهر والتخلف والاستبداد، إيماناً منها بأن الديمقراطية تحقق لهم وجودهم وأمنهم وتقدمهم، وتنقذهم من القهر والظلم والاستبداد، وتخرجهم من حالة التردي والأزمات التي تعاني منها الدول بدرجات متفاوتة وأشكال مختلفة، **والديمقراطية كلمة يونانية مكونة من مقطعين هما**: Demos وتعني الشعب، و Cracy وتعني الحكم أو السلطة، وتقوم على مبادئ عدة أهمها: حكم الشعب، والحرية، والمساواة، وسيادة القانون. والدولة الديمقراطية هي التي تلتزم بمبدأ سيادة القانون، وتستمد شرعيتها وسلطاتها وفاعليتها من إرادة الشعب الحرة، كما تلتزم السلطات فيها بتوفير الضمانات لحماية الإنسان، وكرامته، وحرياته الأساسية، وتتيح له المشاركة الجادة والفاعلة في إدارة العمل الوطني من خلال التعددية السياسية، وضمان الحقوق والحريات العامة للمواطنين.

كان أول ظهور لمفهوم التحول الديمقراطي، مع بداية مولد الثورة الفرنسية، وقد كانت الموجة الأولى للديمقراطية بطيئة الانتشار، حيث انتقلت من فرنسا إلى بعض الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية في عام (١٧٩٠) ، ثم إلى معظم الدول الصناعية في عام (١٩١٤) ، وبعد الحربين العالميتين، بدأت الموجة الثانية للديمقراطية مع إعلان مبادئ (ويلسون) ، وبدأت الموجة الثالثة منذ أواخر السبعينيات من القرن العشرين، في بعض دول أمريكا اللاتينية، وأفريقيا، والكتلة السوفيتية سابقا (Mclean,1996).

إن عملية التحول الديمقراطي في أي قطر من أقطار العالم تتطلب نوعين من التغيير، الأول: يتعلق بالجوانب الدستورية والقانونية والمؤسسية، والثاني: يتعلق بمنظومة القيم والمفاهيم والأفكار السائدة في المجتمع عامة، وبين المشتغلين بالعمل النقابي والسياسي خاصةً (هلال، ٢٠٠٨) . من منطلق أن الديمقراطية في جوهرها طريقة في الحياة، وأسلوب لتسيير المجتمع وإدارة صراعاته بوسائل سلمية، لذا فإنها تتطلب سيادة قيم ومؤسسات وآليات معينة، حيث إنه من المتعذر بناء ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها في أي مجتمع، دون إشاعة ثقافة ديمقراطية وترسيخها، تعمق القيم الموجهة لسلوك الأفراد في هذا الاتجاه، «ودون وجود مؤسسات تمارس من خلالها الديمقراطية، أو بدون توافر الآليات التي تعمق الديمقراطية» (شكر، ٢٠٠٣، ١٥) .

إن أفضل طريق للتحول الديمقراطي في الوطن العربي، هو طريق الانتقال التدريجي، حيث إن الديمقراطية تتطلب تراكماً متواصلاً من العمل الاجتماعي، والفكري، والسياسي، والثقافي، والحضاري، لكي تصبح الديمقراطية– ثقافة وسلوكاً– جزءاً من بنية المجتمع، وحتى يتلاءم هذا التحول مع عمليات الانفتاح السياسي التي شهدتها وتشهدها بعض الدول العربية، فالبناء الديمقراطي بحاجة إلى الوعي والثقافة والإرادة، لأنه لا يمكن أن يتحقق تطور وتقدم، بدون الإنسان الذي يمتلك وعياً ناضجاً بثقافة الديمقراطية وسلوكاتها.

وقد انتهج الأردن عملية التحول الديمقراطي بعد أن اُستأنفت الحياة الديمقراطية عام (١٩٨٩) ، «وشرع بإتمام سلسلة من الانتخابات النيابية العامة التي شاركت فيها مختلف الأطياف السياسية والفكرية والعقائدية في المجتمع الأردني (الشرعة، ٢٠٠٠) ، ورافق ذلك إلغاء القوانين العرفية، وصدور قوانين الأحزاب والمطبوعات، والمصادقة على القوانين الداعمة للديمقراطية، (بني هاني، ١٩٩٩) ، على اعتبار أن التحول الديمقراطي هو مجموعة من الاجراءات المرحلية التي تمس الجوانب السياسية والاجتماعية، والثقافية والاقتصادية، والفكرية للأفراد والمجتمع، مما ينعكس على الأفراد في تصرفاتهم ومواقفهم تجاه الآخرين، لذا يتطلب الأمر أن تعمل الدولة بجميع مؤسساتها على أن يكون إعداد الأجيال وفق منهجية مدروسة، لكي يتناسب هذا الاعداد ومتطلبات مرحلة التحول الديمقراطي التي يشهدها المجتمع الأردني، وحتى يكون الأفراد قادرين على التعامل مع مفاهيم الديمقراطية نظرياً وعمليّا.

إن التنشئة الاجتماعية تضطلع بدور مهم في إكساب الأفراد معايير المجتمع الذي يعيشون فيه، من قيم وعادات ومفاهيم تتعلق بأنماط الحياة الفكرية، وتعمل على تهيئتهم لمستجدات الحياة، وكذلك تزودهم بخبرات متنوعة للتعامل مع المواقف المختلفة، وتعمل المجتمعات الديمقراطية على غرس المفاهيم الديمقراطية في أبنائها منذ الصغر، على إعتبار أن التنشئة الاجتماعية والديمقراطية هي أسلوب حياة في المجتمع، يعتمد تنظيم العلاقات بين أفراده بما يضمن تحقيق مبادئ الديمقراطية

ولكون التنشئة الديمقراطية تشمل كل قطاعات المجتمع ومؤسساته التربوية المختلفة، ولكونها تبدأ منذ الصغر، وتستمر مع الإنسان في كل مراحل حياته، فإن الأمر يستدعي أن تقوم المؤسسات التربوية بدءاً من الأسرة وحتى الجامعة، بغرس مجموعة القيم والسلوكيات الديمقراطية في وجدان الأفراد، حتى تصبح هذه القيم والسلوكيات أساس تصرفاتهم منذ الصغر مع الأهل، والأصدقاء، والزملاء، وحتى يتمكنوا من بناء مواقفهم الحياتية والسياسية والاجتماعية، على أسس ثابتة، وسليمة ومدروسة، وبعيدة عن الارتجال والغوغائية.

وحتى تستطيع المدرسة أن تمارس دورها في استكمال ما تقوم به الأسرة في عملية التنشئة الديمقراطية للأفراد، لا بد من القيام بتأهيل المعلمين من خلال برامج مخططة وهادفة، لتوعيتهم بقيم الديمقراطية المتمثلة في الحرية، والمساواة، والعدل، والتسامح، ولا يتوقف الأمر على استيعاب هذه القيم، وإنما يتطلب التطبع بهذه القيم وممارستها حتى تصبح جزءاً من سلوكهم، من منطلق أن للمعلم دوراً كبيراً في إكساب طلبته السلوكات الديمقراطية، وذلك من خلال ما يقوم به من ممارسات ديمقراطية داخل غرفة الصف. حيث إن عدم وضوح قيم الديمقراطية للمعلمين، ينعكس سلباً على قدرتهم في إكسابها لطلبتهم، «وعدم قدرتهم على أداء واجباتهم في الحياة الاجتماعية بالنسبة لممارسات الديمقراطية، ومن ثم عدم قدرتهم على تنمية هذا المفهوم وممارسته لدى طلبتهم (ابراهيم، ١٩٨٥) ، وكذلك يتوجب على المدرسة أن تثري المنهج الدراسي الذي يعزز البناء الثقافي في المجتمع الديمقراطي، من خلال تبني فلسفة تربوية تتمحور حول هدف استراتيجي، يهدف إلى تعميق القيم والمفاهيم الديمقراطية لدى الطلبة، وأن تشتمل هذه المناهج على معارف وحقائق ومبادئ نظرية، قادرة على تهيئة الطلبة لاستيعاب مفاهيم الديمقراطية على الصعيد النظري، (محمد الشيخ، ٢٠٠١) ، وأن تحتوي هذه المناهج على تعزيز مفاهيم المشاركة في خدمة الشعب، والمشاركة في الحياة النيابية، وإن النشاط الذي يشترك فيه الطلبة في خدمة المجتمع يؤثر في التزامهم بمساعدة الآخرين، ومقاومة عدم المساواة الاجتماعية، وقد أشار سايفرتسن وآخرون (Syvertsen, A ,Flanagan,C. ,&Stout,M. 2009) إلى أن الطلبة الذين كلفتهم المدرسة بتحمل المسؤولية، هم أكثر وعياً بالثقافة الديمقراطية، من الطلبة الذين لم يكلفوا بذلك.

وقد اهتم التربويون في دول العالم المتقدم اهتماماً ملحوظاً بتعميق ثقافة الديمقراطية في المواقف التربوية المدرسية منها والجامعية على السواء، وعملوا على تطوير البرامج التربوية التي تعمل على دمج التنظير في مجال الديمقراطية بالواقع العملي لها، كما يظهر في المواقف الصفية التعليمية التعلّمية (Beyer, 1996) ، كما عمل التربويون على دراسة الأنماط الاجتماعية التي تعمل على تحقيق ثقافة الديمقراطية داخل مجتمعات الطلبة في المواقف التربوية، بهدف تسهيل تحقيق الصف الديمقراطي الذي يتعلم من خلاله الفرد ممارسة الديمقراطية، لتطبيقها في واقعه الاجتماعي العام (Bussler, 1994) ، وذلك أن تحقيق الصف الديمقراطي يجب أن تتوافر فيه الخصائص الآتية: تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو المسؤولية والمشاركة، وصنع القرار المشترك، وتوفير الفرصة للمشاركة المدنية، وإكساب الطلبة مقومات المسؤولية تجاه وطنهم (Obenchain, 1998) .

وتظهر أهمية الديمقراطية في السياق التربوي، باعتبارها الآلية التي يتعامل من خلالها أفراد مختلفون في توجهاتهم واهتماماتهم، ويسعون لتشكيل رؤى مشتركة في كثير من جوانب الحياة، وإن التربية ترتبط بالديمقراطية ارتباطا وثيقا، حيث إن الديمقراطية تسمح للعملية التربوية بالنمو، من منطلق أن البيئة التي تسمح بالتجريب والبحث، تهيئ للأفراد حرية التعبير عن آرائهم وأفكارهم، والتعاون مع الآخرين، والإدارة المدرسية الديمقراطية، تتطلب اشتراك كل من الطلبة والمعلمين في رسم السياسات والبرامج، وبذلك يعملون بطريقة أفضل، «ويتم ذلك من خلال الحوار الديمقراطي الذي يكفل إخراج القرارات التي تمس حياة الأفراد على اختلاف رؤاهم وتصوراتهم وتشكيلها، دون طغيان رأي بعينه على آراء الآخرين نتيجة السلطة التي تدعمه، أو آليات الدعم الأخرى التي لا تتفق مع الأطر الديمقراطية في صناعة القرارات» (الخوالدة، ٢٠٠٤، ٩- ١٠) ، ومن أجل أن يعزز التعليم ثقافة الحوار عليه أن يحرر المناهج الدراسية من كل أشكال التعصب والكراهية ضد الآخر، وتبني مناهج جديدة قادرة على تعزيز قيم التسامح وحقوق الإنسان بين الأجيال وأفراد المجتمع.

إن الهدف الرئيس للتعليم في عملية التحول الديمقراطي وإرساء دعائم الديمقراطية، يتمثل في تنمية ثقافة الديمقراطية لدى أبناء المجتمع على اختلاف مستوياتهم ومراحلهم الدراسية، لبث القيم الديمقراطية، وإكسابهم مهارات التعامل والسلوك الديمقراطي، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو الحوار والمشاركة والتعاون، «وإن تحقيق ذلك يعتمد على الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو الديمقراطية، وتمثل سلوكها وتطبيق ممارستها. (عبدالسلام، ١٩٩٠) ، ويتوجب على المدرسة أن توفر لكل فرد فرصة ليتعلم كيفية الحوار بشكل عام، وأن يتعلموا أن يفهموا -بمعنى عام- كرامتهم المشتركة بوصفهم أشخاصاً أحراراً يتمتعون بالمساواة مع غيرهم، ويتعلموا كيف يتخذون قراراً مع غيرهم يعكس كرامتهم وحريتهم ومساواتهم. ويمكن للمدرسة أن تقوم بهذا الدور بوصفها تنظيماً اجتماعيا، حيث تعمل على تشجيع الاتصال والتواصل القائم على أسس ديمقراطية بينها وبين الطلبة، وبين الطلبة بعضهم بعضاً، كما أن تفعيل الديمقراطية في المدرسة، يمكن أن يتم من خلال إعطاء الطلبة حرية الرأي، واحترام أرائهم في بعض القرارات التي تهمهم من خلال تشكيل اللجان الصفية، ومجالس الطلبة، والبرلمانات الطالبية، (Lanir, 1991)، «ولا يمكن أن تكون المؤسسات التربوية فاعلة في سياق التحول الديمقراطي والعملية الديمقراطية دون انطلاقها من إطار ثقافي يساعد في تنمية قيم الممارسة الديمقراطية ومبادئها وترسيخها» (القطب ورزق، ٢٠٠٧، ص ٢٦٠) .

ويمكن للمدرسة أن تسهم في إكساب الطلبة السلوك الديمقراطي وتدفعهم نحو الممارسة الديمقراطية من خلال: تدريب المعلمين لتحقيق أهداف الديمقراطية، والتركيز على مفهوم الديمقراطية، وتهيئة المناخ المدرسي للمارسة الديمقراطية. (Sayer & Ali, 1995) ، وكذلك بإتاحة مناخ من الحرية للطلبة في المدارس، عن طريق تنظيم أنشطة مدرسية يمارسها الطلبة، كل حسب قدراته واستعداداته، مع تدريب الطلبة على النقد البنّاء. (اسكاروس، ١٩٩٠)، وكذلك بإمكان المدارس مساعدة الطلبة لاكتساب معارف تتعلق بالعمليات والمهارات الديمقراطية الأساسية في تفسير المعلومات، وخلق فرص لفتح نقاشات لتبادل الرأي في الحرف الصعبة، وأن المعلمين بإمكانهم تحفيز طلبتهم للالتزام الفعّال والمسؤول بالديمقراطية ((Turney ,p. , Judith,A. ,j0- Ann,L. ,&Rainer,D. (2001) .

ونظراً لأن المرحلة الثانوية تعد مرحلة انتقالية لكثير من الطلبة الذين لا تتاح لهم فرصة إكمال دراستهم الجامعية، لذا فإنهم سينخرطون في مجال العمل، وسيكون مطلوباً منهم المشاركة في أنشطة المجتمع المختلفة، والمشاركة في الحياة الديمقراطية والانتخابات النيابية بشكل يتناسب مع متطلبات العصر، وهنا يكون من المفترض أن تكون المدرسة قد زودتهم بمفاهيم ثقافة الديمقراطية وقيمها، «التي تؤكد على القيم الكبرى الحاضنة والحاملة للديمقراطية، وإلى قيم ثقافية تحترم الآخر، وتسعى إلى قيم التنوع والاختلاف والتعددية وحقوق الإنسان». (القطب، ورزق، ٢٠٠٧، ٢٦٢) ، وكذلك إكسابهم مقومات السلوك الديمقراطي، لتسهيل عملية تواصلهم مع الواقع الاجتماعي، ولتفعيل مشاركتهم في مسيرة التحول الديمقراطي للمجتمع الأردني.

## مشكلة الدراسة:

إن تحقيق التحول الديمقراطي في المجتمع الأردني يعد من الضرورات الأساسية لأفراد المجتمع بشكل عام، ولفئة الشباب بشكل خاص، كونهم سيصبحون أداة المجتمع في التغيير والتطوير، وسيتسلمون المراكز المهمة في الدولة، وإن تمثل هؤلاء الشباب للسلوك الديمقراطي من شأنه العمل على تعزيز الحياة الديمقراطية في المواقع التي يحلون فيها مستقبلاً (Pauly,1992)، وإن المراقب لتصرفات وسلوكات الطلبة في المدارس، أو في الشوارع يلاحظ أن معظم هذه السلوكات لا تنسجم ومبادئ سلوكات الديمقراطية، مع أن لدى الطلبة وعياً ما في المبادئ النظرية للديمقراطية، وكذلك فإن المناهج الدراسية تركز على مبادئ الديمقراطية وقيمها ومفاهيمها، وقد أشارت نتائج دراسات كثيرة أن الفجوة واسعة بين الفكر النظري للديمقراطية لدى الطلبة، وبين ممارسة هذه المبادئ

على أرض الواقع، ومن المتعذر استكمال التحول إلى الديمقراطية دون وجود مؤسسات تمارس من خلالها الديمقراطية، أو دون توافر الآليات التي تعمق قيم الديمقراطية، وقد ذكر ديكمان (Dykman,1997) أن المدارس هي المكان المناسب لتدريب الطلبة على الممارسات الديمقراطية، وذلك من خلال البرامج الأكاديمية والأنشطة المدرسية التي تسهم إلى درجة كبيرة في معرفة الواجبات الموكولة إليهم وممارستها داخل المدرسة، وتسهم في تطبيق الممارسات الديمقراطية في حياتهم العملية. وهنا يأتي دور التعليم وتتعاظم مسؤولياته في تنمية ثقافة الديمقراطية لأبناء المجتمع، وإعدادهم للمشاركة الجادة في عملية التحول الديمقراطي، وتؤهلهم للتعامل الواعي مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة ثقافة الديمقراطية وسلوكياتها في ضوء التحول الديمقراطي في الأردن من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

## هدف الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من أن الديمقراطية في بداية نشأتها قد غلب على مفهومها الطابع السياسي، فإنها على مر العصور والأزمان قد اتسع مفهومها، واتسع نطاق تداولها، حتى أصبحت في الوقت الحلضر تشمل مجالات الحياة، وتتناول جميع العلاقات الاجتماعية، ولم تعد قاصرة على المجال السياسي، وقد ساهم في تطور مفهومها واتساعه ونطاق تطبيقها كثير من الجهود الفردية والاجتماعية، والحركات السياسية والفلسفية والاجتماعية، التي هدفت إلى تحقيق مزيد من الكرامة الإنسانية والحرية والمساواة والعدالة الاجتماعية. ونظراّ لأن هذه المفاهيم تستهوي عقول الأفراد والمجتمعات، وتتفق مع فطرة الإنسان، فقد ناضلت الشعوب لتحرير نفسها من حياة العبودية، وتفاوتت فيما بينها في نظرتها للديمقراطية ومفاهيمها، واستخدمت وسائل متعددة لنشر هذه المفاهيم، وكانت المناهج الدراسية، والمؤسسات التربوية هما الأداة المناسبة لنشرمفاهيم الديمقراطية بين النشء، لذا جاءت الدراسة الحالية لمعرفة نتيجة تقويم الطلبة لدور المدرسة الثانوية في إكسابهم ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها من وجهة نظر طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن، ومعرفة أثر المتغيرات: الجنس، والسلطة المشرفة على التعليم، ومسار التعليم الثانوي، على دور المدرسة في إكساب الطلبة ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما تقويم الطلبة لدور المدرسة الثانوية في إكسابهم ثقافة الديمقراطية من وجهة نظر طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن؟

٢. ما تقويم الطلبة لدور المدرسة الثانوية في إكسابهم السلوك الديمقراطي من وجهة نظر طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسط استجابات طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة ثقافة الديمقراطية تبعاً لمتغير الجنس؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسط استجابات طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة ثقافة الديمقراطية تبعاً لمتغير السلطة المشرفة على التعليم؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسط استجابات طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة ثقافة الديمقراطية تبعاً لمتغير مسار التعليم الثانوي؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسط استجابات طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن، في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة السلوك الديمقراطي تبعاً لمتغير الجنس؟

٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسط استجابات طلبة الصف الثاني الثنوي في الأردن، في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة السلوك الديمقراطي تبعاً لمتغير السلطة المشرفة على التعليم؟

٨. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسط استجابات طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن، في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة السلوك الديمقراطي تبعاً لمتغير مسار التعليم الثانوي؟

## أهمية الدراسة:

**تتمثل أهمية الدراسة الحالية بالآتي:**

١. إن نتائج هذه الدراسة ستبين لأصحاب القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن دور المدرسة الثانوية في إكساب طلبتها ثقافة الديمقراطية والسلوك الديمقراطي.

٢. إن ما ستكشف عنه نتائج الدراسة من جوانب إيجابية أو سلبية في دور المدرسة الثانوية في القيام بدورها في إكساب طلبتها ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها، يدفع أصحاب القرار التربوي في تعزيز الجوانب الايجابية، والعمل على معرفة

الأسباب التي حالت دون قيام المدرسة بدورها في بعض الجوانب، ويدفعهم إلى إعادة النظر في تأهيل المعلمين وتثقيفهم بمفاهيم الديمقراطية، وكذلك إعادة النظر في المناهج المدرسية وتعزيزها بمفاهيم ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها.

٣. تنبع أهمية الدراسة في العملية التعليمية التعلمية من خلال تنمية شخصية الطلبة، وإعطائهم القدرة على إبداء الرأي والمناقشة واتخاذ القرار، وحل المشكلات، ومشاركة الآخرين واحترام آرائهم.

٤. تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها تناولت موضوعاً يمس حياة الأفراد والمجتمعات على حد سواء، إن الاهتمام بمثل هذا الموضوع، سيدفع باحثين آخرين لتناوله بالدراسة والبحث، مما يؤدي إلى توعية الأفراد والجماعات بثقافة وسلوكيات الديمقراطية، وبالتالي انعكاس ذلك على سلوكهم وأقوالهم وأفعالهم.

٥. توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع من خلال تفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلبتها، لتفعيل اندماجهم في الواقع الاجتماعي.

٦. فتح المجال لدراسات أوسع وأشمل تتعلق بدور المؤسسات التعليمية في تعزيز ثقافة الديمقراطية، بما يتناسب ومرحلة التحول الديمقراطي في المجتمع الأردني.

## محددات الدراسة:

١. اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في مديريتي تربية عمان الأولى، وتربية لواء عين الباشا، ومدارس القطاع الخاص المسجلة لدى مديرية التعليم الخاص/ عمان خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٩/ ٢٠١٠.

٢. اقتصرت هذه الدراسة على معرفة دور المدرسة الثانوية في إكساب طلبتها ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها في ضوء التحول الديمقراطي في الأردن.

٣. اقتصرت الدراسة على معرفة أثر متغيرات الجنس، والسلطة المشرفة على التعليم، ومسار التعليم الثانوي على وجهات نظر الطلبة في دور المدرسة الثانوية في إكساب طلبتها ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها.

٤. تتحدد نتائج الدراسة الحالية بأداة الدراسة المستخدمة، وما لها من دلالات صدق وثبات، وبأفراد عينة الدراسة التي تمثلت في عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس القطاع الحكومي، ومدارس القطاع الخاص.

## مصطلحات الدراسة:

فيما يأتي توضيح لمصطلحات الدراسة:

- **الديمقراطية**: نظام إنساني ومنهج حياة بما يشتمل عليه من مبادئ ومفاهيم ومعارف وقيم، يتوقع من خلاله الأفراد تحقيق آمالهم وطموحاتهم من المساواة، والعدالة، والحرية، وتكافؤ الفرص، والتسامح، وقبول الآخر، والمشاركة في اتخاذ القرارات.
- **ثقافة الديمقراطية إجرائياً**: يقصد بثقافة الديمقراطية ما يمتلكه الأفراد من معارف وقيم ومهارات توجه سلوك الأفراد في المواقف المختلفة، وتمكنهم من المشاركة الفاعلة في صنع القرارات التي تتعلق بالمجتمع، وتقاس وجهة نظر طلبة الصف الثاني الثانوي في دور المدرسة الثانوية في إكسابهم ثقافة الديمقراطية من خلال متوسط استجاباتهم على فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.
- **التحول الديمقراطي**: مجموعة من العمليات والاجراءات الطويلة والمعقدة تهدف إلى توطيد مجموعة من القواعد التي تنظم العلاقة بين الحكام والمحكومين بحيث يتمتع المحكومين بالقدرة على رقابة من هم في السلطة، وإتاحة الفرصة لحرية التعبير.
- **الدور**: ما يتوقع من المدرسة أن تقوم به من أنشطة وفعاليات وممارسات لإكساب طلبتها مفاهيم وقيم وثقافة الديمقراطية وسلوكاتها.
- **السلوك الديمقراطي**: تصرفات الأفراد، وأقوالهم، وأفعالهم، وفكرهم، الناتج عن قيم ومعارف واتجاهات تتلاءم مع مبادئ الديمقراطية ومفاهيمها، وتقاس وجهة نظر طلبة الصف الثاني الثانوي في دور المدرسة الثانوية في إكسابهم السلوك الديمقراطي من خلال متوسط استجاباتهم على فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

## الدراسات السابقة:

اطلع الباحثان على بعض الدراسات السابقة، المتعلقة بموضوع الدراسة على النحو الآتي:

دراسة **عبد السلام** (١٩٩٠) وهدفت إلى التعرف إلى إتجاهات المعلمين والطلبة نحو السلوك الديمقراطي في المدرسة. وتألفت عينة الدراسة من (٣٤٥) معلماً ومعلمة، و (٥٧٤)

طالباً وطلبة من مدارس القاهرة. واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وتكونت من (٦٣) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة والمعلمين يفضلون التعامل الديمقراطي القائم على التسامح والحرية والعدالة والمساواة والحوار والتفاهم، وأن ذلك يساعد في تحقيق معدلات أعلى في أداء الطلبة، وعلى مشاركتهم في الانشطة المتعددة بالمدرسة، وأكدت الدراسة أن تحقيق ذلك يعتمد على الاتجاهات الإيجابية من المعلمين نحو الديمقراطية، وتمثل سلوكها وتطبيق ممارستها.

أما دراسة **أبو الهيجاء** (١٩٩٥) فقد هدفت إلى التعرف إلى ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد لمبادئ الديمقراطية من وجهة نظر المعلمين، وتألفت عينة الدراسة من (٧٥٣) مديراً، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وتألفت من (٥٠) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة إربد لمبادئ الديمقراطية من وجهة نظر المعلمين قليلة.

أجرى **بالمر (Palmer, 1995)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط الإدارية والفعالية المدرسية. واشتملت عينة الدراسة على (٣٤) مديراً و (٢٧٢) معلماً ومعلمة من مدارس ولاية ميسيسبي الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين نمط السلوك القيادي والفعالية المدرسية، حيث إن المديرين الذين استخدموا السلوك الإداري الديمقراطي كانوا أكثر فاعلية من المديرين الذين استخدموا السلوك الإداري الآمر.

وفي دراسة أجراها **العتيبي والسواط** (١٩٩٧) هدفت إلى التعرف إلى مستوى الولاء التنظيمي لمنسوبي جامعة الملك عبد العزيز، وتحديد العوامل المؤثرة في ولائهم التنظيمي. وتألفت عينة الدراسة من (٢٩١) فرداً. وأظهرت نتائج الدراسة أن مناخ العمل الاجتماعي بما فيه من علاقات بين العاملين والقيادة ونوع القيادة جميعها تؤثر في درجة الولاء التنظيمي للفرد، بحيث يزداد الولاء التنظيمي بدعم الرؤساء في العمل وتشجيعهم، كلما كانت العلاقات أكثر إيجابية بين الزملاء في العمل.

دراسة **السوالمة** (٢٠٠٠) وهدفت إلى التعرف إلى تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، وأثر متغير جنس الطالب، ومستواه الدراسي وكليته في ذلك، وتألفت عينة الدراسة من (٥٨٥) طالباً وطالبة. واستخدمت الإستبانة أداةً لجمع المعلومات، واشتملت على (٩٣) فقرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مجالات الديمقراطية ممارسة هو العدل والمساواة، وأقلها مجال أسلوب التدريس، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلبة نحو الممارسات الديمقراطية، تعزى للجنس، في حين وُجدت فروق في تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها تعزى إلى السنة الدراسية، ولصالح طلبة السنة الأولى، وللكلية ولصالح الطلبة في كلية التربية.

وأجرى **هان (Hahn, 2001)** دراسة بعنوان «المعرفة المدنية، اتجاهات وخبرات الصف التاسع في الولايات المتحدة» وقد تألفت عينة الدراسة، من (٢٣٧٠) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة، اُستخدمت استبانة تتألف من قسمين، يتعلق القسم الأول بالمعلومات العامة (الجنس، والأصول العرقية، ومستوى الدخل) ، أما القسم الثاني فيتعلق بفقرات الاستبانة، وقد أظهرت النتائج أن طلبة الصف التاسع كان أداؤهم جيداً في معرفة مفاهيم التربية المدنية وفهمها عند مقارنتهم بزملائهم في الدول الأخرى، وأبدوا اهتماماً والتزاماً بالديمقراطية بدرجة عالية، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة الذين ينحدرون من أسر دخلها منخفض، أو مجتمعات ذات أصول إفريقية، كان أداؤهم على أبعاد الدراسة أقل من زملائهم البيض.

دراسة **تروني وآخرون. (Turney etal, 2001)** بعنوان «المعرفة المدنية والالتزام عند سن (١٢) ، في (٢٨) دولة»، وقد تألفت عينة الدراسة من (٤١٨٠) فرداً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج المسحي الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المدارس بإمكانها عمل اختلافات مهّمة في التعليم المدني لدى الشباب، وتستطيع المدارس إكساب الطلبة معارف تتعلق بالعمليات والمهارات الديمقراطية الأساسية في تفسير المعلومات ذات العلاقة بالحياة المدنية من خلال إيجاد فرص لفتح نقاشات لتبادل الرأي في الغرف الصفية، وأظهرت النتائج كذلك أن بإمكان المعلمين إعداد طلبتهم وتهيئتهم للالتزام الفعّال والمسؤول بالديمقراطية.

وأجرى **ويذرل (Wetherell, 2002)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى نمط القيادة لدى مديري المدارس والرضا الوظيفي عند المعلمين في مقاطعة نيوجرسي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥١) معلماً ومعلمة من (١٩) مدرسة إبتدائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي عند المعلمين أعلى في حالة التعزيز والتواصل معهم من قبل الإدارة.

وفي دراسة أجراها **بيدريت (Piderit, 2002)** هدفت إلى معرفة تأثير المدير على ولاء المعلمين في المدارس الإعدادية الكاثوليكية الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من

(٥١٠) معلماً ومعلمة يعملون في (٥٣) مدرسة إعدادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط القيادة الديمقراطي، ودرجة الولاء التنظيمي لدى المعلمين.

أما **كويللر (Cuellar, 2002)** فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر نمط القيادة الإدارية الذي يمارسه مديرو المدارس على المعلمين في كاليفورنيا. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مديراً، و (٣٠٠) معلّم ومعلمة من مدارس كاليفورنيا الثانوية. وأظهرت النتائج أن السلوك الديمقراطي الذي يمارسه المديرون له تأثير إيجابي وكبير على المعلمين، إذ يعمل على رفع مستوى الرضا والقناعة المهنية عندهم، فيجعلهم يبذلون جهوداً إضافية في أثناء قيامهم بأعمالهم فتزداد تبعاً لذلك إبداعاتهم المهنية.

وأجرت **سلامة** (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٨) معلماً ومعلمة، وأعدت إستبانة مكونة من (٩٤) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات الإدارية بشكل عام كان بدرجة كبيرة جداً، وأن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين كان مرتفعاً، وأن الولاء التنظيمي للمعلمين كان مرتفعاً أيضاً.

وقام **الخوالدة** (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي يواجهها أعضاء الهيئات الطلابية في الممارسات الديمقراطية بالجامعة الأردنية، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٤٩) طالباً وطالبة، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وتكونت من (٦٩) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة الخمسة، تبعاً للكلية التي يدرس فيها الطالب، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) في متوسط درجات موافقة أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات: مكان السكن، والسنة الدراسية للطالب.

وأجرى **الرواشدة** (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة كل من درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن في عملية صناعة القرارات في مدارسهم، ومستوى شعورهم بالأمن، ومستوى ولائهم التنظيمي. وشملت عينة الدراسة (٦٧٠) معلماً ومعلمة، واستخدمت ثلاثة مقاييس: الأول، استبانة تتألف من (٤٨) فقرة لمعرفة درجة مشاركة المعلمين في عملية صناعة القرارات. ومقياس ماسلو (Maslow) للشعور بالأمن، ويتألف

من (٧٥) فقرة، ومقياس الولاء التنظيمي لبورتر (Porter) وتكون من (١٥) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة مشاركة المعلمين في صناعة القرارات المدرسية من جهة، وبين شعور المعلمين بالأمن والولاء التنظيمي من جهة ثانية، وأن هناك علاقة إيجابية بين شعور المعلمين بالأمن وولائهم التنظيمي.

أما **العجمي** (٢٠٠٦) فأجرى دراسة هدفت إلى معرفة درجة إشراك مديري المدارس الثانوية لمعلميهم في عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، وتكون مجتمع الدراسة من (٩١٠٣) من المعلمين والمعلمات، وتألفت عينة الدراسة من (٩١٠) معلماً ومعلمة، وأُعدت استبانة تكونت من (٥١) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرارات الإدارية ككل كانت متوسطة باستثناء المجال المتعلق بالطلبة، فقد جاءت المشاركة مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة المشاركة تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور.

وأجرى **الجحاوشة** (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الممارسات الديمقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها، وتألف مجتمع الدراسة من (٥٥٠) عضواً، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) عضو هيئة إدارية، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. واستخدمت استبانة اشتملت على (٤٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المشاركة واتخاذ القرارات، وحرية التعبير، وتفويض الصلاحيات، والعدالة والمساواة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الممارسات الديمقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في مجالات: (المشاركة في صنع القرارات، وحرية التعبير عن الرأي، وتفويض الصلاحيات) ، جاءت بمستوى ممارسة متوسطة، وأن مجال العدالة والمساواة جاء بمستوى ممارسة مرتفعة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الممارسات الديمقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى **القطب ورزق** (٢٠٠٧) دراسة بعنوان «المدرسة الثانوية وتنمية ثقافة الديمقراطية في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع المصري»، وهدفت إلى رصد أبعاد التحول الديمقراطي في المجتمع المصري، والوقوف على واقع ومؤشرات تنمية المدرسة الثانوية ثقافة الديمقراطية لطلبتها، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلبتها، ولتحقيق أهداف الدراسة اُستخدم المنهج الوصفي

التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من (٢١٦٩) طالباً وطالبة من طلبة التعليم الثانوي العام وطلاب التعليم الثانوي الفني في بعض المدارس الثانوية بقرى ومدن محافظة الدقهلية، وقد اشتملت إستبانة الدراسة على (٥٩) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المدرسة الثانوية تسهم في إكساب طلبتها المعارف والمعلومات الديمقراطية بدرجة متوسطة، وأن المدرسة الثانوية تكسب الطلبة الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية بدرجة قليلة، أما بالنسبة لدرجة إكساب المدرسة الثانوية لطلبتها لقيم الديمقراطية، فقد جاءت بدرجة قليلة، وأن المدرسة الثانوية لا تسهم في إكساب طلبتها مهارات السلوك الديمقراطي، وأنها تسهم في إكساب طلبتها ثقافة الديمقراطية بدرجة قليلة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة إكسابهم المعارف والمعلومات التي تتعلق بثقافة الديمقراطية، وفي إكسابهم قيم الديمقراطية، وفي إكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية، تعزى لمتغير نوع التعليم في الثانوي، وأن هناك اتفاقاً بين طلاب التعليم الثانوي العام، وبين طلبة الثانوي الفني على أن المدرسة الثانوية لا تكسبهم مهارات السلوك الديمقراطي.

## ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن إيراد الملاحظات الآتية:

١. جاءت بعض الدراسات التي تناولت درجة ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية للديمقراطية في الجامعات على الطلبة، متناقضة في نتائجها المتعلقة بأثر بعض المتغيرات في درجة ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية للديمقراطية في الجامعات مع الطلبة الجامعيين، ومن هذه الدراسات: دراسة السوالمة (١٩٩٦) ، ودراسة الخوالدة (٢٠٠٤) .

٢. تناولت بعض الدراسات العلاقة بين النمط القيادي والفعالية المدرسية والولاء التنظيمي والرضا لدى المعلمين، ومن هذه الدراسات: دراسة (Palmar, 1995) (العتيبي والسواط، ١٩٩٧) ، ودراسة (Piderit, 2002) ، ودراسة (Cuellar, 2002) التي أظهرت نتائجها أن المديرين الذين استخدموا السلوك الديمقراطي كانوا أكثر فاعلية من المديرين الذين استخدموا السلوك الآمر، وأن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط القيادة الديمقراطي، وبين درجة الولاء التنظيمي لدى المعلمين، وأن مناخ العمل الاجتماعي بما فيه من علاقات بين العاملين والقيادة، ونوع

القيادة يؤثر في درجة الولاء التنظيمي للفرد، بحيث يزداد الولاء التنظيمي كلما كانت العلاقات أكثر إيجابية بين الزملاء في العمل. وأن السلوك الديمقراطي الذي يمارسه المديرون له تأثير إيجابي وكبير على المعلمين، إذ يعمل على رفع مستوى الرضا والقناعة المهنية عندهم، فيجعلهم يبذلون جهوداً إضافية في أثناء قيامهم بأعمالهم، فتزداد تبعاً لذلك إبداعاتهم المهنية.

٣. ومن الدراسات التي تناولت إشراك المعلمين في صناعة القرارات المدرسية: (الرواشدة، ٢٠٠٣) ، فقد تناولت العلاقة بين مشاركة المعلمين في صناعة القرارات ومستوى شعورهم بالأمن، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة مشاركة المعلمين في صناعة القرارات المدرسية من جهة، وكل من شعور المعلمين بالأمن والولاء التنظيمي، وأن هناك علاقة إيجابية بين شعور المعلمين بالأمن وولائهم التنظيمي. ودراسة العجمي (٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها أن درجة مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرارات الإدارية ككل كانت متوسطة باستثناء المجال المتعلق بالطلبة فقد جاءت المشاركة مرتفعة.

٤. تناولت بعض الدراسات درجة فهم الطلبة للمعرفة المدنية ومدى الالتزام بها في المجتمع الأمريكي، ومن هذه الدراسات: دراسة هان (Hahn, 2001) ، ودراسة تروني (٢٠٠١) ، التي أشارت نتائجهما إلى أن أفراد العينة قد أبدوا اهتماماً والتزاماً بمبادئ المعرفة المدنية، وأن المدارس تستطيع إكساب الطلبة معارف تتعلق بالعمليات والمهارات الديمقراطية.

٥. وتناولت دراسة (عبد السلام، ١٩٩٠) ، اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو السلوك الديمقراطي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة والمعلمين يفضلون التعامل الديمقراطي القائم على التسامح، والحرية، والعدالة، والمساواة، والحوار، والتفاهم، حيث إن ذلك يساعد في تحقيق أعلى في أداء الطلبة وفي مشاركتهم في الأنشطة المتعددة في المدرسة، ويتوقف ذلك على الإتجاهات الإيجابية من المعلمين نحو الديمقراطية وتمثل سلوكاتها.

٦. وهناك دراسات تناولت مدى تطبيق المبادئ الديمقراطية في المؤسسات والمدارس، ومن هذه الدراسات: دراسة أبو الهيجاء (١٩٩٥) التي أظهرت نتائجها أن ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد لمبادئ الديمقراطية من

وجهة نظر المعلمين قليلة، ودراسة الجحاوشة (٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الممارسات الديمقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في مجالات: (المشاركة في صنع القرارات، وحرية التعبير عن الرأي، وتفويض الصلاحيات)، جاءت بمستوى ممارسة متوسطة، وأن مجال العدالة والمساواة جاء بمستوى ممارسة مرتفعة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الممارسات الديمقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية تعزى لمتغير الجنس. ودراسة القطب ورزق (٢٠٠٥) التي أكدت أن دور المدرسة في إكساب طلبة المدرسة ثقافة الديمقراطية وقيمها جاءت قليلة. وأن المدرسة لا تسهم في إكساب طلبتها سلوك الديمقراطية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في إستجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة قيم الديمقراطية ومفاهيمها وثقافتها تبعاً لمتغير نوع التعليم.

٧. وقد استفادت الدراسة الحالية من استبانات الدراسات السابقة، في تطوير استبانة الدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات: دراسة القطب ورزق (٢٠٠٥)، وكذلك استفاد الباحثان من نتائج الدراسات السابقة، وما ورد فيها من أدب نظري في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

٨. تميزت الدراسة الحالية في كونها تناولت موضوعاً لم يطرق من قبل في الأردن، ولم يُطبق على طلبة المرحلة الثانوية (حسب علم الباحثين)، وفي كونها تتناول متغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة، مثل: متغير السلطة المشرفة على التعليم والجنس، لذا جاءت الدراسة الحالية.

## الطريقة والإجراءات:

### منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي (المسحي) لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي، والثاني الثانوي المهني في مديريتي تربية لواء عين الباشا وتربية عمان الأولى، التابعتين لوزارة التربية

والتعليم الأردنية، وطلبة الثاني الثانوي العام في المدارس الخاصة المسجلة لدى مديرية التعليم الخاص/ عمان، والبالغ عددهم (٨٤٢٥) طالباً وطالبة خلال العام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠، (إحصائية وزارة التربية والتعليم الأردنية، قسم التخطيط التربوي، ٢٠٠٩/ ٢٠١٠) . والجدول (١) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

**الجدول (١)**

**توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها**

| المتغيرات | المستويات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٤٥٢٠ | ٪٥٣,٦ |
| | أنثى | ٣٩٠٥ | ٪٤٦,٤ |
| مسار التعليم الثانوي | أدبي | ٣٩٧٢ | ٪٤٧,١ |
| | علمي | ٣٧٩٦ | ٪٤٥,١ |
| | مهني | ٦٥٧ | ٪٧,٨ |
| السلطة المشرفة | القطاع الحكومي | ٦٠١٠ | ٪٧١,٣ |
| | القطاع الخاص | ٢٤١٥ | ٪٢٨,٧ |

أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية على ضوء المتغيرات (الجنس، والسلطة المشرفة على التعليم، ومسار التعليم الثانوي) ، وبلغ عددها (١٣٧٢) طالباً وطالبة، منهم (٨٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الحكومية، و (٥٤٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في المدارس الخاصة، وتشكل عينة الدراسة (٪١٦,٣) من مجتمع الدراسة، والجدول (٢) يبين توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

**الجدول (٢)**

**توزع أفراد العينة حسب متغيراتها**

| المتغيرات | المستويات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٧٢٣ | ٪٥٢,٧ |
| | أنثى | ٦٤٩ | ٪٤٧,٣ |

| المتغيرات | المستويات | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| مسار التعليم الثانوي | أدبي | ٥٥٢ | ٤٠,٢٪ |
| | علمي | ٥٥٦ | ٤٠,٥٪ |
| | مهني | ٢٦٤ | ١٩,٣٪ |
| السلطة المشرفة | القطاع الحكومي | ٨٣٠ | ٦٠,٥٪ |
| | القطاع الخاص | ٥٤٢ | ٣٩,٥٪ |

## أداة الدراسة:

أعدّ الباحثان أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، واستفادا من استبانات الدراستين الآتيتين: دراسة سلامة (١٩٩٠) ، ودراسة القطب ورزق (٢٠٠٧) . في بناء فقرات أداة الدراسة الحالية، وقد تألفت استبانة الدراسة في صورتها الأولية من (٦٠) فقرة، موزعة على مجالين هما: المجال الأول (ثقافة الديمقراطية) ويتألف من (٤٥) فقرة، وطلب في هذه الفقرات من أفراد العينة إبداء رأيهم في دور المدرسة الثانوية في إكسابهم ثقافة اليمقراطية، وفق مقياس ليكرت الخماسي، والمجال الثاني (السلوك الديمقراطي) ، ويتألف من (١٥) فقرة، وطلب في هذه الفقرات من أفراد العينة إبداء رأيهم في دور المدرسة الثانوية في إكسابهم السلوك الديمقراطي. وفق مقياس ليكرت الخماسي.

## صدق الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، عُرضت بصورتها الأولية على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص في أصول التربية والإدارة التربوية وعلم الاجتماع في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، والجامعة الأردنية، وذلك لابداء رأيهم في فقرات الاستبانة من حيث السلامة اللغوية والصياغة ومدى وضوحها ودقتها في التعبير، ومدى ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنضوي ضمنه، وتقديم المقترحات بالحذف أو الإضافة، أو التعديل، واُعتبرت موافقة (٨) من المحكمين فأكثر على الفقرة دليلا على صدقها، وقد أُخِذ بملاحظات المحكمين ومقترحاتهم المتعلقة بعدم مناسبة الفقرة للمجال الذي يتضمنها، وتكرار بعض الفقرات، وصياغة بعض الفقرات، وعُدلت صياغة (٤) فقرات، وحُذفت (٧) فقرات، وبذلك اتخذت الاستبانة صيغتها النهائية، وأصبحت تتالف من (٥٣) فقرة، موزعة على مجالين على النحو الآتي:

- **المجال الأول**: ثقافة الديمقراطية (المعارف، والقيم، والاتجاهات الديمقراطية) ، ويشتمل على (٤٠) فقرة.
- **المجال الثاني**: السلوك الديمقراطي، ويشتمل على (١٣) فقرة.

## ثبات أداة الدراسة:

تحقق الباحثان من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- re- test) ، وذلك بتطبيق أداة الدراسة على عينة تكونت من (٤٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره اسبوعان، وبعد ذلك اُستخرج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ، إذ بلغ (٠,٨٢) ، كما حُسِبَ الثبات عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا (Alpha Cronback) ، والجدول (٣) يبين ذلك.

**الجدول (٣)**

**يبين قيم معاملات الثبات (معامل ارتباط بيرسون)**

**ومعامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لأداة الدراسة**

| رقم المجال | المجالات | عدد الفقرات | معامل ارتباط بيرسون | معامل ثبات كرونباخ ألفا |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الثقافة الديمقراطية (المعارف، والقيم، والاتجاهات الديمقراطية) | ٤٠ | ٠,٧٧ | ٠,٨٧ |
| ٢ | السلوك الديمقراطي | ١٣ | ٠,٧٥ | ٠,٨٢ |
| | الدرجة الكلية | ٥٣ | ٠,٨٢ | |

## إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

- تطوير أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
- تحديد حجم وعينة الدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي.
- الحصول على إذن من الجهات المختصة لتوزيع الإستبانات على أفراد العينة.
- توزيع الاستبانات على أفراد العينة..
- تفريغ البيانات الواردة في الإستبانات في جداول خاصة.

♦ إدخال البيانات في الحاسوب، وتحليلها وفق الاحصاءات المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

♦ وجرى الحكم على قيم المتوسطات الحسابية وتصنيفها إلى (كبيرة، متوسطة، منخفضة) بالاعتماد على فئات الأداة وعددها أربع فئات وهي: (١- ١,٩٩)، (٢- ٢,٩٩) ، (٣- ٣,٩٩) ، ( ٤- ٥) وذلك بتقسيم عدد فئات على عدد البدائل الخمسة وهي تمثل: (تطبق بدرجة كبيرة جداً، تطبق بدرجة كبيرة، تطبق بدرجة متوسطة، تطبق بدرجة قليلة، تطبق بدرجة قليلة جداً) (٤÷٥=٠,٨) تكون المستويات على النحو الآتي (٣. ٤١- ٥) فيكون مستوى التطبيق كبيراً، إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (٢,٦٠- أقل من ٣,٤٠) فإن مستوى التطبيق متوسط، وإذا كان المتوسط الحسابي (١- أقل من ٢,٦٠) فيكون مستوى التطبيق قليلاً. ويمكن توضيح التقسيم على النحوالآتي:

$1 + (0.8 + 0.8) = 2.60$

$2.6 + (0.8) = 3.4$

$3.4 + (0.8 + 0.8) = 5$

♦ مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وفي ضوء الأدب التربوي المتعلق بهذه الدراسة.

## متغيرات الدراسة:

١. **المتغيرات المستقلة، وتشتمل على الآتي:**

- الجنس، وله فئتان: ذكر، أنثى.
- مسار التعليم الثانوي، وله ثلاثة مستويات: أدبي، وعلمي، ومهني.
- السلطة المشرفة على التعليم، ولها مستويان: القطاع الحكومي، والقطاع الخاص.

٢. **المتغير التابع:**

- دور المدرسة الثانوية في إكساب طلبتها ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها من وجهة نظر الطلبة.

## المعالجة الإحصائية:

♦ للإجابة عن السؤالين: الأول، والثاني، استخرجت المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

- ♦ للإجابة عن الأسئلة: الثالث، والرابع، والسادس، والسابع استخدم اختبار (ت) الإحصائي.
- ♦ للإجابة عن السؤالين: الخامس، والثامن: استخدم تحليل التباين الأحادي.
- ♦ استخدام اختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات البعدية.

## نتائج الدراسة وتفسيرها:

### السؤال الأول: ما نتيجة تقويم الطلبة لدور المدرسة الثانوية في إكسابهم ثقافة الديمقراطية من وجهة نظر طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن؟

للإجابة عن السؤال الأول، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (ثقافة الديمقراطية) وللدرجة الكلية للفقرات، والجدول (٤) يوضح ذلك:

**الجدول (٤)**

**يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لاستجابات الطلبة على دور المدرسة في اكسابهم لثقافة الديمقراطية (مرتبة تنازلياً)**

| الترتيب | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة إكساب ثقافة الديمقراطية للطلبة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | رفض التعصب الديني والعرقي والمذهبي | ٤,٠٣ | ١,١٦ | كبيرة |
| ٢ | احترام سيادة القانون | ٣,٨٧ | ١,١٨ | كبيرة |
| ٣ | التدرب على تحمل نتائج الأفعال والأقوال | ٣,٨٣ | ١,٠٦ | كبيرة |
| ٤ | التعايش مع الآخرين | ٣,٧٩ | ١,١٧ | كبيرة |
| ٥ | بث روح التعاون مع الآخرين | ٣,٧١ | ١,١٤ | كبيرة |
| ٦ | تنمية الاعتزاز بالذات والأسرة والمدرسة والمجتمع | ٣,٧٠ | ١,٢٠ | كبيرة |
| ٦ | تعدد الآراء والأفكار | ٣,٧٠ | ١,٠٨ | كبيرة |
| ٨ | الاستفادة من خبرات الآخرين في مجال إدارة المجتمع | ٣,٦٩ | ١,١٠ | كبيرة |
| ٩ | التعددية وقبول الآخر | ٣,٦١ | ٠,٩٩ | كبيرة |
| ٩ | ترسيخ مبادئ الحرية والمساواة والعدالة والحوار | ٣,٦١ | ١,١٢ | كبيرة |

| الترتيب | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة إكساب ثقافة الديمقراطية للطلبة |
|---|---|---|---|---|
| ١١ | القبول برأي الأغلبية | ٣,٦٠ | ١,٠٤ | كبيرة |
| ١٢ | التفاعل الايجابي مع أحداث المجتمع وتغيراته | ٣,٥٨ | ١,١٣ | كبيرة |
| ١٣ | تكوين الاحساس بالمسؤولية الوطنية تجاه مصالح المجتمع | ٣,٥٥ | ١,١٤ | كبيرة |
| ١٤ | رفض السلبية والاتكالية | ٣,٥١ | ١,٢٢ | كبيرة |
| ١٥ | التشجيع على إدارة الاختلافات بالطرق السلمية | ٣,٤٩ | ١,١٨ | كبيرة |
| ١٥ | التفاعل الايجابي مع أحداث المجتمع ومشكلاته | ٣,٤٩ | ١,٠٩ | كبيرة |
| ١٧ | ترسيخ ثقافة التسامح والتفاهم | ٣,٤٨ | ١,٢٥ | كبيرة |
| ١٨ | حق المرأة في المشاركة السياسية والاجتماعية والاقتصادية | ٣,٤٧ | ١,٣٠ | كبيرة |
| ١٩ | الديمقراطية أفضل أشكال تنظيم المجتمع | ٣,٤٥ | ١,٢٤ | كبيرة |
| ٢٠ | إخضاع المسؤولين للرقابة والمسائلة | ٣,٤٤ | ١,٢٢ | كبيرة |
| ٢٠ | تعزيز مبدأمساواة المرأة بالرجل | ٣,٤٤ | ١,٣١ | كبيرة |
| ٢٢ | التوعية بأهمية الحفاظ على ثروات المجتمع وثرواته | ٣,٤٣ | ١,١٣ | كبيرة |
| ٢٢ | إقرار حق الاختلاف وتقدير الرأي الآخر | ٣,٤٣ | ١,٠٨ | كبيرة |
| ٢٤ | بث روح المساواة بين جميع الأفراد في الحقوق والواجبات | ٣,٤٢ | ١,١٩ | كبيرة |
| ٢٥ | رفض العصبية الموروثة | ٣,٤١ | ١,٢٧ | كبيرة |
| ٢٦ | طرح مشاكل المجتمع للنقاش والحوار في المجتمع المدرسي | ٣,٣٩ | ١,٣٢ | متوسطة |
| ٢٧ | التشجيع على المشاركة في الحوار والفعاليلت المختلفة | ٣,٣٨ | ١,٢١ | متوسطة |
| ٢٨ | إحترام رغبات الطلبة في إختيار من يمثلهم في البرلمان الطالبي | ٣,٣٧ | ١,٣٥ | متوسطة |
| ٢٨ | تعدد الإنتماء السياسي والاجتماعي | ٣,٣٧ | ١,١٧ | متوسطة |

| الترتيب | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة إكساب ثقافة الديمقراطية للطلبة |
|---|---|---|---|---|
| ٢٨ | تعزيز دور العدالة الاجتماعية في تحقيق إستقرار المجتمع | ٣,٣٧ | ١,٢٢ | متوسطة |
| ٣١ | تعزيز مبدأ الشورى في إتخاذ القرارات | ٣,٣٦ | ١,٢١ | متوسطة |
| ٣٢ | تشجيع المشاركة في البرلمان المدرسي | ٣,٣٥ | ١,٣٣ | متوسطة |
| ٣٢ | نبذ ثقافة العنف وخطابه | ٣,٣٥ | ١,٣٢ | متوسطة |
| ٣٤ | رفاهية المجتمع وتقدمه | ٣,٣٤ | ١,١٧ | متوسطة |
| ٣٥ | تحرير الأفكار من الجمود والتصلب | ٣,٣٣ | ١,٢٠ | متوسطة |
| ٣٦ | الخذ بمبدأالشورى في إدارة مصالح المجتمع | ٣,٣٢ | ١,١٩ | متوسطة |
| ٣٧ | ترسيخ مفهوم الشفافية في الدولة والمجتمع | ٣,٣٠ | ١,١٧ | متوسطة |
| ٣٧ | فتح مجال الحوار مع المعلمين وإدارة المدرسة | ٣,٣٠ | ١,٣٣ | متوسطة |
| ٣٩ | التأكيد على مفهوم الشفافية في التعامل بين أفراد المجتمع | ٣,٢٧ | ١,١٤ | متوسطة |
| ٤٠ | إتاحة الفرصة للتعبير عن المشكلات المدرسية | ٣,٢٣ | ١,٣٣ | متوسطة |
| | الكلي | ٣,٥٠ | ٠,٦٥ | كبيرة |

**يتبين من الجدول** (٤): أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال (ثقافة الديمقراطية) ككل، قد بلغ (٣,٥٠) بانحراف معياري مقداره (٠,٦٥) وهذا يعني أن نتيجة تقويم الطلبة لدور المدرسة الثانوية في إكساب طلبتها ثقافة الديمقراطية قد جاء بدرجة (كبيرة) بشكل عام، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات (الثقافة الديمقراطية) ما بين (٤,٠٣– ٣,٢٣) وبانحراف معياري تراوح ما بين (١,٣٥– ٠,٩٩).

وقد أظهرت استجابات أفراد العينة أن دور المدرسة الثانوية في إكسابهم ثقافة الديمقراطية جاء بدرجة كبيرة على (٢٥) فقرة، ومتوسطة على (١٥) فقرة، وقد حصلت الفقرات الآتية على أعلى متوسطات حسابية (مرتبة تنازلياً):

- رفض التعصب الديني والعرقي والمذهبي، بمتوسط حسابي (٤,٠٣).

- احترام سيادة القانون، بمتوسط حسابي (٣,٨٧) .
- التدرب على تحمل نتائج الأفعال والأقوال، بمتوسط حسابي (٣,٨٣) .

وقد حصلت الفقرات الآتية على أقل متوسطات حسابية من وجهة نظر أفراد العينة (مرتبة تصاعدياً):

- إتاحة الفرصة للتعبير عن المشكلات المدرسية، بمتوسط حسابي (٣,٢٣).
- التأكيد على مفهوم الشفافية في التعامل بين أفراد المجتمع، بمتوسط حسابي (٣,٢٧).
- فتح مجال الحوار مع المعلمين وإدارة المدرسة، بمتوسط حسابي (٣,٣٠).

يتبين مما سبق أن استجابات أفراد العينة جاء بدرجة كبيرة على الأداة كلها، بمعنى أن أفراد العينة أفادوا أن المدرسة الثانوية تكسبهم ثقافة الديمقراطية بدرجة كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى التغيرات التي أصابت المجتمع الأردني بعد الغاء القوانين العرفية، وصدور قوانين الأحزاب والمطبوعات، والمصادقة على القوانين المتعلقة بالديمقراطية، وما قامت به وزارة التربية والتعليم من تغيير للمناهج الدراسية، وتزويدها وإثرائها بالمفاهيم والقيم التي تتعلق بالمساواة، والعدل، وقبول الرأي الآخر، ونبذ التعصب والعنصرية، والحوار، ومنها المفاهيم التي تتعلق بثقافة الديمقراطية، والمشاركة في صناعة القرارات، حيث إن هناك علاقة بين المشاركة في صنع القرار ومستوى الشعور بالأمن، وقد أشار الرواشدة، إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة مشاركة المعلمين في صناعة القرارات المدرسية من جهة، وكل من شعور المعلمين بالأمن والولاء التنظيمي، وأن هناك علاقة إيجابية بين شعور المعلمين بالأمن وولائهم التنظيمي (**الرواشدة، ٢٠٠٣**) ، وكذلك ما تقوم به وسائل الإعلام المختلفة من طرح مواضيع تتعلق بالديمقراطية بشكل مكثف، وما تقوم به مؤسسات المجتمع المدني من ندوات وحوارات تتعلق بمفاهيم ذات علاقة بالديمقراطية، وما تقوم به المدرسة من ندوات تتعلق بمبادئ الديمقراطية، وقد أشار **توරني وآخرون (Turney,et al, 2001)** إلى أن المدارس تستطيع إكساب الطلبة معارف تتعلق بالعمليات الديمقراطية الأساسية، ما سبق أدى إلى ارتفاع متوسط استجابات الطلبة على فقرات مجال الثقافة الديمقراطية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **هان (Hahn, 2001)**، التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الصف التاسع كان أداؤهم جيداً في معرفة مفاهيم التربية المدنية

وفهمها، وأنهم أبدوا إهتماماّ والتزاماّ بالديمقراطية بدرجة عالية، واختلفت مع نتائج دراسة القطب ورزق (٢٠٠٧) . التي أشارت نتائجها الى أن المدرسة الثانوية تكسب طلبتها قيم الديمقراطية بدرجة قليلة.

**السؤال الثاني: ما نتيجة تقويم الطلبة لدور المدرسة الثانوية في إكسابهم السلوك الديمقراطي من وجهة نظر طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن؟**

للإجابة عن السؤال الثاني، اُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (السلوك الديمقراطي) ، وللدرجة الكلية للفقرات، والجدول (٥) يوضح ذلك:

**الجدول (٥)**

**يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لاستجابات الطلبة على دور المدرسة في اكسابهم السلوك الديمقراطي (مرتبة تنازلياً)**

| الترتيب | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة اكسابها للطلبة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الإسهام في لجان الإشراف على النشاط المدرسي | ٣,٤٢ | ١,٣٦ | كبيرة |
| ٢ | التدريب على أدب الحوار والاختلاف | ٣,٤١ | ١,٢٨ | كبيرة |
| ٣ | التشجيع على الترشيح والتصويت في البرلمان المدرسي | ٣,٣٤ | ١,٣٥ | متوسطة |
| ٤ | ممارسة أنماط القيادة داخل المدرسة | ٣,٢٧ | ١,٣١ | متوسطة |
| ٥ | يترك المعلمون المجال لطلابهم للمشاركة في تحمل المسؤولية | ٣,٢٦ | ١,٤٠ | متوسطة |
| ٦ | يترك المعلمون المجال لطلابهم لمناقشتهم في القرارات التي تهمهم | ٣,٢٢ | ١,٤٢ | متوسطة |
| ٧ | المشاركة التطوعية في النشاطات المدرسية والمجتمعية | ٣,٢١ | ١,٢٦ | متوسطة |
| ٨ | التدريب على أنماط المشاركة الجادة في تنمية المجتمع | ٣,١٩ | ١,٢٣ | متوسطة |

| الترتيب | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة اكسابها للطلبة |
|---|---|---|---|---|
| ٨ | تحقيق الترابط والتواصل الاجتماعي بين أطراف المدرسة | ٣,١٩ | ١,٣٠ | متوسطة |
| ١٠ | تشجيع الطلاب على النقد البناء لسلبيات المدرسة والمجتمع | ٣,٠٩ | ١,٣٢ | متوسطة |
| ١١ | تطبيق النظام الديمقراطي في المدرسة بواسطة الطلاب في بعض أيام المدرسة | ٣,٠١ | ١,٣٣ | متوسطة |
| ١٢ | المشاركة في إتخاذ القرارات التي تخص المدرسة | ٢,٩٦ | ١,٤٠ | متوسطة |
| ١٣ | توفير منابر ديمقراطية ليعبر الجميع عن آرائهم | ٢,٩٠ | ١,٣٩ | متوسطة |
| الكلي | | ٣,١٩ | ٠,٩٥ | متوسطة |

**يتبين من الجدول** (٥): أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال (السلوك الديمقراطي) ككل قد بلغ (٣,١٩) بانحراف معياري مقداره (٠,٩٥) ، وهذا يعني أن نتيجة تقويم الطلبة لدور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة السلوك الديمقراطي قد جاء بدرجة متوسطة، وقد تراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات (السلوك الديمقراطي) ما بين (٣,٤٢– ٢,٩٠) بانحراف معياري تراوح ما بين (١,٤٢–١,٢٣) .

وقد أظهرت استجابات أفراد العينة أن دور المدرسة الثانوية في إكسابهم السلوك الديمقراطي جاء كبيراً على (فقرتين) ، ومتوسطاً على (١١) فقرة، وقد جاءت الفقرتان الآتيتان على قمة الفقرات(مرتبة تنازلياً) :

- الإسهام في لجان الإشراف على النشاط المدرسي، بمتوسط حسابي (٣,٤٢) .
- التدريب على أدب الحوار والاختلاف، بمتوسط حسابي (٣,٤١).

وأظهرت استجابات الطلبة أن دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة السلوك الديمقراطي، قد جاء متوسطاً على الفقرتين الآتيتين، (مرتبة تصاعدياً) :

- توفير منابر ديمقراطية ليعبر الجميع عن آرائهم، بمتوسط حسابي (٢,٩٠).

- المشاركة في اتخاذ القرارات التي تخص المدرسة، بمتوسط حسابي (٢,٩٦).

وقد تعزى هذه النتيجة لشعورالطلبة بأن المدرسة لا توفر لهم منابر ديمقراطية ليعبروا عن آرائهم، وعدم إشراكهم في اتخاذ بعض القرارات التي تتعلق بهم وبالمدرسة، وعدم تعويدهم على تحمل المسؤولية، وقد أشارسايفرتسن وآخرون، إلى أن الطلبة الذين كلفتهم المدرسة بتحمل المسؤولية، هم أكثر وعياّ بالثقافة الديمقراطية من الطلبة الذين لم يكلفوا بذلك (Syvertsen,et al,2009) ، وكذلك عدم إشراكهم في الأنشطة التي تتعلق بتنمية المجتمع، وهذا ما يعانيه طلبة المرحلة الثانوية، حيث إنهم يلاحظون أن هناك فجوة واسعة بين ما يقوله المعلمون، وبين ما يطبقوه فعلاً، لذلك يجدون أن المعلمين يقومون بإكسابهم نظرياً مفاهيم وثقافة الديمقراطية من خلال المناهج الدراسية، ولكنهم لم يتيحوا المجال للطلبة لممارسة هذه المفاهيم والمعارف عملياً، وقد يعزى ذلك أيضا إلى طبيعة التكوين الاجتماعي، والثقافي، لقسم كبير من المعلمين الذين نشأوا في مناخ غير ديمقراطي، أو كانوا أسرى موروثات تعصبية، أو أيديولوجيات معينة، فإنهم يعكسون هذه المفاهيم على طلبتهم، وهو أمر لا يساعد على تعزيز السلوك الديمقراطي لدى الطلبة، ولغياب الديمقراطية في المجتمع خلال فترات معينة، لذلك ليس من السهل عليهم أن ينتقلوا فجأة في ممارساتهم الديمقراطية أو أن يدربوا طلابهم عليها. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجحاوشة (٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الممارسات الديمقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في مجالات: (المشاركة في صنع القرارات، وحرية التعبير عن الرأي، وتفويض الصلاحيات) ، جاءت بمستوى ممارسة متوسطة، واختلفت مع نتائج دراسة أبو الهيجاء (١٩٩٥) التي أظهرت نتائجها أن ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد لمبادئ الديمقراطية من وجهة نظر المعلمين قليلة، ودراسة القطب ورزق (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى أن المدرسة الثانوية لا تسهم في إكساب طلبتها مهارات السلوك الديمقراطي.

**السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسط استجابات طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة ثقافة الديمقراطية تبعاً لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن السؤال الثالث، اُستخدم اختبار (ت) الإحصائي لمعرفة مستويات دلالة

الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال (ثقافة الديمقراطية) تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (٦) يوضح ذلك.

**الجدول (٦)**

**نتائج إختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال (ثقافة الديمقراطية) تبعاً لمتغير الجنس**

| المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | ٧٦٣ | ٣,٤٨ | ٠,٦٦ | ١,٤٤ | ٠,١٤ |
| أنثى | ٦٨٧ | ٣,٥٣ | ٠,٦٨ | | |

**يتبين من الجدول** (٦): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال (ثقافة الديمقراطية) تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٤٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) ، ويعزى ذلك لكون الطلبة ذكوراً وإناثاً يتعرضون للخبرات نفسها في المدرسة، إذ إن مناهجهم واحدة، وإن فرص الاحتكاك بمؤسسات المجتمع المدني متاحة للجنسين، وإن التحول الديمقراطي الذي أصاب المجتمع الأردني بعد إلغاء الأحكام العرفية قد فتح المجال لكلا الجنسين، ولأبناء المجتمع الأردني فرص الاطلاع على المستجدات التي تتعلق بالمفاهيم التي تتعلق بالديمقراطية، وفتح المجال أمام أصحاب القرار التربوي أن يعملوا على تطوير المناهج الدراسية وإثرائها بالمفاهيم والقيم المستجدة، ومن ضمنها قيم الديمقراطية وثقافتها، وأتيح الاطلاع والتوسع في هذه المجالات من خلال وسائل المعرفة الحديثة، من منطلق أن السلوك الديمقراطي يعمل على مستوى الرضا لدى الأفراد، وقد أشار (كويللر) إلى أن السلوك الديمقراطي الذي يمارسه المديرون له تأثير إيجابي وكبير على المعلمين، إذ يعمل على رفع مستوى الرضا والقناعة المهنية عندهم، فيجعلهم يبذلون جهوداً إضافية في أثناء قيامهم بأعمالهم، فتزداد تبعاً لذلك إبداعاتهم المهنية (Cuellar, 2002) . وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجحاوشة (٢٠٠٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الممارسات الديمقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية تعزى لمتغير الجنس. ودراسة السوالمة (٢٠٠٠) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية، تعزى للجنس.

**السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسط استجابات طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة ثقافة الديمقراطية تبعاً لمتغير السلطة المشرفة على التعليم؟**

للإجابة عن السؤال الرابع، استخدم اختبار (ت) الإحصائي لمعرفة مستويات دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال ثقافة الديمقراطية تبعاً لمتغير السلطة المشرفة على التعليم، والجدول (٧) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٧)**

**نتائج إختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال (ثقافة الديمقراطية) تبعاً لمتغير السلطة المشرفة على التعليم**

| المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| القطاع الحكومي | ٩٠٨ | ٣,٣٢ | ٠,٦٥ | ٠,٢٨ | ٠,٧٧ |
| القطاع الخاص | ٥٤٢ | ٣,٣٨ | ٠,٦٩ | | |

**يتبين من الجدول** (٧): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال (ثقافة الديمقراطية) تبعاً لمتغير السلطة المشرفة على التعليم، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٢٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$). وقد يعزى ذلك لكون معلمي ومعلمات القطاعين العام والخاص يتشابهون تقريباً في درجة معرفتهم بثقافة الديمقراطية ودرجة تمثلهم لسلوكها، مما ينعكس على طلبتهم بالدرجة نفسها تقريباً. وكذلك فإن طلبة القطاع العام والقطاع الخاص ينظرون إلى مبادئ الديمقراطية ومفاهيمها بالرؤى نفسها بشكل عام، ويتلقون الخبرات نفسها المتعلقة بها، ويتشابهون في رفضهم للتعصب الديني والمذهبي، وفي احترامهم لسيادة القانون، وترسيخ مبادئ الحرية والمساواة، وإيمانهم بالتعددية وقبول الآخر، لذلك نجد أن استجاباتهم على هذا المجال متساوية تقريباً.

**السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسط استجابات طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة ثقافة الديمقراطية تبعاً لمتغير مسار التعليم الثانوي؟**

للإجابة عن السؤال الخامس، اُستخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في المتوسط الحسابي لمتوسط استجابات أفراد العينة على مجال (ثقافة الديمقراطية) تبعاً لمتغير مسار التعليم الثانوي، والجدول (٨) يوضح ذلك.

**الجدول (٨)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير مسار التعليم الثانوي**
**في دور المدرسة الثانوية في إكساب طلبتها ثقافة الديمقراطية**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ثقافة الديمقراطية | بين المجموعات | ١٢,٧٤٠ | ٢ | ٦,٣٧٠ | ١٥,٠٢* | ٠,٠٠٠ |
| | داخل المجموعات | ٥٨٠,٤٧٤ | ١٣٦٩ | ٠,٤٢٤ | | |
| المجموع | | ٥٩٣,٢١٤ | ١٣٧١ | | | |

**يتبين من الجدول** (٨): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) في دور المدرسة الثانوية في إكساب طلبتها ثقافة الديمقراطية تبعاً لمتغير مسار التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١٥,٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ف) الحرجة بدرجات حرية (٢) و(١٣٦٩)، ومستوى الدلالة (٠,٠٠٠) ، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القطب ورزق (٢٠٠٧) ، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياّ في استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة إكسابهم المعارف والمعلومات التي تتعلق بثقافة الديمقراطي، تبعا"لمتغيرنوع التعليم الثانوي. ولتحديد دلالة الفروق بين متوسطات فئات متغير مسار التعليم الثانوي، أُجري اختبار المقارنات البعدية باستخدام اختبار Tukey Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات فئات متغير مسار التعليم الثانوي، والجدول (٩) يوضح ذلك.

**الجدول (٩)**

**نتائج اختبار Tukey Test للمقارنات البعدية**
**بين المتوسطات الحسابية لفئات متغير مسار التعليم الثانوي**

| فئات متغير مسار التعليم الثانوي | أدبي | علمي | مهني |
|---|---|---|---|
| أدبي | --- | ٠,٢٠٨٨* | ٠,١٦٠٤* |
| علمي | --- | --- | -٠,٠٤٨٣ |
| مهني | ---- | ---- | ---- |

**يتبين من الجدول** (٩): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين طلبة التخصص الأدبي وطلبة التخصص العلمي، ولصالح طلبة التخصص الأدبي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص الأدبي، وبين طلبة التخصص المهني، ولصالح طلبة التخصص الأدبي. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص المهني.

ويتبين أن الفروق جاءت دالة لصالح طلبة التخصص الأدبي، وذلك لأن المناهج الدراسية للمسار الأدبي تشتمل على مواد اجتماعية وإنسانية أكثر من تخصصي (العلمي، والمهني) ، ونظراً لأن هذه المناهج تشتمل على مفاهيم وقيم تتعلق بالديمقراطية، ولكون اتجاهات المعلمين نحو الديمقراطية بشكل عام هي اتجاهات إيجابية، فإنهم يعكسون ذلك على طلبتهم من خلال ما احتوته هذه المناهج من معلومات ومعارف تتعلق بثقافة الديموقراطية، إيماناّ منهم بأن هناك علاقة إيجابية بين النمط القيادي الديمقراطي والفعالية المدرسية، وقد أكدّ هذه النتيجة (Palmer, 1995) الذي ذكر بأن هناك علاقة قوية بين نمط السلوك القيادي والفعالية المدرسية، حيث إن المديرين الذين استخدموا السلوك الإداري الديمقراطي كانوا أكثر فاعلية من المديرين الذين استخدموا السلوك الإداري الآمر.

**السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسط إستجابات طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة السلوك الديمقراطي تبعاً لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن السؤال السادس، استخدم اختبار (ت) الإحصائي لمعرفة مستويات دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال السلوك الديمقراطي تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

**الجدول (١٠)**

**نتائج إختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مجال (السلوك الديمقراطي) تبعاً لمتغير الجنس**

| المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | ٧٦٣ | ٣,١٣ | ٠,٩٧ | ٢,٤٦* | ٠,٠١ |
| أنثى | ٦٨٧ | ٣,٢٦ | ٠,٩٣ | | |

**يتبين من الجدول** (١٠): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد العينة على مجال (السلوك الديمقراطي) تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. وقد يعزى ذلك لكون معلمات مدارس الإناث أقل حدة في التعامل مع الطالبات من مدارس الذكور، ولأن طبيعة الإناث تختلف عن طبيعة الذكور في ممارسة السلوكات المختلفة، فالعنف يرتبط بالذكور أكثر من ارتباطه بالإناث، وقد أشارت نتائج دراسة شويحات (٢٠٠٩) إلى أن الطلبة الذكور في الجامعات الأردنية هم أكثر عنفاً من الطالبات. ولكون المعلمات أكثر التزاماً في تطبيق كثير من المفاهيم، ومنها مفاهيم ثقافة الديمقراطية وقيمها لأنها من المطالب الرئيسة للإناث في العالم العربي، نتيجة ما عانت وتعاني منه المرأة العربية من سلطة القهر، وعدم المساواة والعدل في الحقوق والواجبات مع الرجل، لهذا نجدها تحاول جاهدة الالتزام بالسلوك الديمقراطي أكثر من الرجل بشكل عام، مما ينعكس على الطالبات، لذا جاءت استجابات الإناث أعلى من استجابات الذكور.

**السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط استجابات طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة السلوك الديمقراطي تبعاً لمتغير السلطة المشرفة على التعليم؟**

للإجابة عن السؤال السابع، اُستخدم اختبار (ت) الإحصائي لمعرفة مستويات دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة على مجال (السلوك الديمقراطي) تبعاً لمتغير السلطة المشرفة على التعليم، والجدول (١١) يوضح ذلك.

**الجدول (١١)**

**نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة**
**على مجال (السلوك الديمقراطي) تبعاً لمتغير السلطة المشرفة على التعليم**

| المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| القطاع الحكومي | ٩٠٨ | ٣,٢٢ | ٠,٩٤ | ٠,٢٠ | ٠,٨٣ |
| القطاع الخاص | ٥٤٢ | ٣,١٩ | ٠,٩٧ | | |

**يتبين من الجدول** (١١): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسط استجابات أفراد العينة على مجال (السلوك الديمقراطي) تبعاً

لمتغير السلطة المشرفة على التعليم، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٢٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) . ويعزى ذلك لكون الطلبة ذكوراً وإناثاً في القطاعين العام والخاص يتعرضون للمؤثرات نفسها المدرسية والمجتمعية ووسائل الإعلام المختلفة، ويشاهدون الممارسات في المدرسة والمجتمع بالدرجة نفسها تقريباً، ولكون معلمي ومعلمات القطاعين العام والخاص يتشابهون تقريباً في درجة معرفتهم بثقافة الديمقراطية، ودرجة تمثلهم لسلوكها مما ينعكس على طلبتهم بالدرجة نفسها تقريباً، لذلك نجد أن متغير السلطة المشرفة على التعليم لا يؤثر على درجة ممارسة الطلبة للسلوك الديمقراطي، وقد انسجمت هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة الحالية على مجال الثقافة الديمقراطية.

**السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط استجابات طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن في دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلبة السلوك الديمقراطي تبعاً لمتغير مسار التعليم الثانوي؟**

للإجابة عن السؤال الثامن، اُستخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في المتوسط الحسابي لمتوسط استجابات أفراد العينة على مجال (السلوك الديمقراطي) تبعاً لمتغير مسار التعليم الثانوي، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

**الجدول (١٢)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغير مسار التعليم الثانوي في دور المدرسة الثانوية في إكساب طلبتها السلوك الديمقراطي**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السلوك الديمقراطي | بين المجموعات | ١٣,٧٠٠ | ٢ | ٦,٨٥٠ | | |
| | داخل المجموعات | ١٢٢٣,٨٨١ | ١٣٦٩ | ٠,٨٩٤ | ٧,٦٦* | ٠,٠٠٠ |
| المجموع | | ١٢٣٧,٥٨١ | ١٣٧١ | | | |

**يتبين من الجدول** (١٢): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في درجة دور المدرسة الثانوية في إكساب طلابها السلوك الديمقراطي تبعاً لمتغير مسار التعليم الثانوي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٧,٦٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) وهذه القيمة أكبر من قيمة (ف) الحرجة بدرجات حرية (٢) و (١٣٦٩) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠). واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة القطب ورزق (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة إكسابهم السلوك الديمقراطي.

ولتحديد دلالة الفروق بين متوسط استجابات فئات متغير مسار التعليم الثانوي، أُجري اختبار المقارنات البعدية باستخدام اختبار Tukey Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات فئات متغير مسار التعليم الثانوي، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

**الجدول (١٣)**

**نتائج اختبار Tukey Test للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية بين فئات متغير مسار التعليم الثانوي**

| فئات متغير مسار التعليم الثانوي | أدبي | علمي | مهني |
|---|---|---|---|
| أدبي | – | ٠,٢١١٩* | ٠,١٨٣٤* |
| علمي | – | – | -٠,٠٢٨٤ |
| مهني | --- | --- | ---- |

**يتبين من الجدول** (١٣): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين طلبة التخصص الأدبي وطلبة التخصص العلمي، ولصالح طلبة التخصص الأدبي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص المهني.

وقد تعزى هذه النتيجة لكون المدرسة الثانوية أكسبت طلبة المسار الأدبي مفاهيم الديمقراطية وقيمها أكثر من طلبة مساري العلمي والمهني، كما جاءت به نتائج الدراسة الحالية، مما ينعكس على سلوك الطلبة بالدرجة نفسها تقريباً.

## التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة، فإن الباحثين يقترحان التوصيات الآتية:

١. تعظيم أهمية المدرسة الثانوية في تنمية مهارات السلوك الديمقراطي للطلبة من خلال تدريبهم على أساليب المشاركة الجادة في خدمة البيئة المدرسية والمجتمعية، وتدريبهم على الحوار وأدب الاختلاف، وإكسابهم مهارات النقد البناء، ومهارة العمل الجماعي، من منطلق أن تمثُّلَ السلوك الديمقراطي الاجتماعي من شأنه العمل على تعزيز الحياة الديمقراطية.

٢. أن تعمل المدارس على تضييق الفجوة بين المثال والتطبيق، بحيث يشاهد الطلبة الممارسات الديمقراطية ويلاحظونها من قبل المدير والمعلمين، وأن تقوم المدرسة بتفويض بعض الصلاحيات للطلبة، التي تتعلق بتكليفهم ببعض المهمات، وتدربهم على تحمل المسؤولية.

٣. أن تقوم وسائل الإعلام المدرسية ببث برامج هادفة تتعلق بالثقافة الديمقراطية والسلوك الديمقراطي.

٤. أن تُعلَّم الديموقراطية للطلبة على أنها خاصَّة من خواص المجتمع، ويجب أن تتبنى المدرسة أشكال الممارسة الديمقراطية، وتبرز دور هذه المشاركة.

٥. إجراء دراسات تتعلق بدرجة ممارسة معلمي المدارس للسلوك الديمقراطي، وذلك للكشف عن نواحي القصور لتلافيها.

## المصادر والمراجع:

## أولاً – المراجع العربية:


١. ابراهيم، أمينة (١٩٨٥) ، دراسة ميدانية لمفهوم الديمقراطية عند المعلمين، صحيفة التربية، القاهرة، (٤) ، ٣٢– ٥٥.

٢. اسكاروس، فيليب (١٩٩٠) ، ديمقراطية سلوك المواطن المصري ودور التربية في تنميتها، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٣. أبو الهيجاء، عبد الرحمن (١٩٩٥) ، المبادئ الديمقراطية لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة اربد، من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٤. بني هاني، عبد الرزاق (١٩٩٣) . الديمقراطية: انجازاتها وعثراتها، المستقبل العربي، بيروت، (١٧٤) ، ص ٩٥– ١٠٦.

٥. الجحاوشة، ياسين (٢٠٠٦) ، مستوى الممارسات الديمقراطية لدى رؤساء الهيئات الإدارية في المراكز الشبابية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئات الإدارية فيها، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الأردن.

٦. الخوالدة، تيسير (٢٠٠٤) ، المشكلات التي يواجهها أعضاء الهيئات الطلابية في الممارسات الديمقراطية بالجامعات الأردنية، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد (٤٥) ، ص ٥٩– ٨٩.

٧. الرواشدة، خلف (٢٠٠٥) ، درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن في عملية صناعة القرار في مدارسهم وعلاقتها بشعورهم بالأمن وولائهم التنظيمي، (أطروحة دكتوراة غير منشورة) ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

٨. السوالمة، وفاء (٢٠٠٠) . تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٩. سلامه، رتيبة (٢٠٠٣) ، الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين، (أطروحة دكتوراة غير منشورة) ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

١٠. شكر، عبد الغفار (٢٠٠٣) ، المجتمع المدني ودوره في بناء الديمقراطية، دمشق: دار الفكر.

١١. الشرعة، محمد (٢٠٠٠) ، التجربة الديمقراطية في الأردن، المستقبل العربي، (٢٥٧) ، بيروت، ص ١٨٠– ٢٢٠.

١٢. شويحات، صفاء (٢٠٠٩) ، العنف في الجامعات الأردنية، قبل للنشر في مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، عمان.

١٣. العجمي، ناصر (٢٠٠٦) ، درجة إشراك مديري المدارس الثانوية لمعلميهم في عملية إتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

١٤. العتيبي، سعود والسواط، طلق (١٩٩٧) ، الولاء التنظيمي لمنسوبي جامعة الملك عبد العزيز والعوامل المؤثرة فيه، مجلة الإداري، معهد الإدارة العامة، (٧٠) عمان، ٣١– ٦١.

١٥. عبد السلام، شوقي (١٩٩٠) ، اتجاهات المعلمين والطلبة نحو السلوك في المدرسة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد السابع ٨٧– ١١٥.

١٦. القطب، سمير، ورزق، حنان (٢٠٠٧) . المدرسة الثانوية وتنمية ثقافة الديمقراطية في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع المصري، مستقبل التربية العربية، العدد الرابع والأربعون، ٢٥٩– ٤٣٠.

١٧. محمد الشيخ، عبد الله (٢٠٠١) . الديمقراطية والمعلم، بحث مقدم إلى مؤتمر الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

١٨. مكروم، عبد الودود (٢٠٠٤) ، القيم ومسؤوليات المواطنة، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٩. هلال، علي الدين (٢٠٠٨) ، هل ينجح التحول الديمقراطي دون ثقافة ديمقراطية، جريدة الأهرام: (١٦– ٨– ٢٠٠٨) .

## ثانياً – المراجع الانجليزية:

1. *Beyer, L. (1996) . Creating Democratic Classrooms: The Struggle to Integrate Theory and Practice. Teachers College Press, Amsterdam Avenue, New yourk.*
2. *Bussler, D. (1994) . The Democratic Class: Social Infrastructure Developing Social Architects, Teacher Education Quarterly, 21 (4) : 32-46.*
3. *Cuellar,C. ,A. (2002) . The effects of principal leadership style change and teachers. From pro quest digital dissertation.*
4. *Dykman,A. (1997) . Presents Interview with Education and Deborah Meier Fragility of the Idea of Democracy , Dissertaion Abstract International-A,AN,9702204057.*
5. *Hahn, C. (2001) . Civic knowledge, Attitude, and Experiences of ninth Grade in united states, (ERIC Clearinghouse for Social studies/ social science, Education, Bloomington IN) .*
6. *Lanir, I. (1991) . Education for Democratic Behavior in an Inter cultural context. International Journal of Intercultural Relations, (15) , 327- 343.*
7. *Turney, P. , Judith, A. , Jo- Ann, L. & Rainer, D. (2001) . Civic Knowledge and Engagement at Age 12 in 28 countries, (ERIC Clearinghouse for Social Studies/ Social Science, Education Bloomington IN) .*
8. *Obenchain, K. (1998) . An Ethographic study of the qualities and characteristics of Democratic Elementary Classrooms which Motivate Students To Civically Participate. D. A. I, 58 (12) , 45- 61.*
9. *Mclean, L. (1996) . Oxford Dictionary Of Politcs, N. Y. Oxford University press.*
10. *Palmer, R. (1995) . The Relationship Between Principals Leadership Style and Faculty Principals Effectiveness, DAI, the Univeristy of Mississipi, 47 (9) ,34- 52.*

**11.** *Pauly,J. (1992). Leading the University to Democracy, Liberal Education , 78 (5) , P34.*

**12.** *Piderit,M. (2002) . The Effect of Principal Leadership on Teacher Loyalty in Urban Suburban Catholic Elementary Schools, Dissertaion Abstract International,62112- a- p. 4016.*

**13.** *Sayer, J. , & Ali, M. (1995) . Developing Schools for Democratic in Europe An example for Trans- European Co- operation in Education, (Eric: E D 4022581) .*

**14.** *Syvertsen, A. , Flanagan, C. , & Stout, M. (2009) . Democratic Values, Journal of Educational Psychology, 101 (1) , 219- 232.*

**15.** *Wetherell,K. ,M. (2002) . Principal Leadership Style and Teacher Job Satisfaction. Pro quest Digital Disserations.*

# ملحق رقم (١)

| الرقم | الفقـرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| المجال الأول: ثقافة الديمقراطية (المعارف، والقيم، والاتجاهات الديمقراطية) | | | |
| ١. | التعددية وقبول الآخر | ٣,٦١٥ | ٠,٩٩٠ |
| ٢. | القبول برأي الأغلبية | ٣,٦٠٤ | ١,٠٤١ |
| ٣. | ترسيخ مبادئ الحرية والمساواة والعدالة والحوار | ٣,٦١٠ | ١,١٢٠ |
| ٤. | رفاهة المجتمع وتقدمه | ٣,٣٤٩ | ١,١٧٨ |
| ٥. | الاستفادة من خبرات الآخرين في مجال إدارة المجتمع | ٣,٦٩٣ | ١,١٠٢ |
| ٦. | التفاعل الايجابي مع أحداث المجتمع ومشكلاته | ٣,٤٩٥ | ١,٠٩٨ |
| ٧. | الأخذ بمبدأ الشورى في إدارة مصالح المجتمع | ٣,٣٢٠ | ١,١٩٥ |
| ٨. | إخضاع المسؤولين للرقابة والمسائلة | ٣,٤٤٩ | ١,٢٢٠ |
| ٩. | تعدد الآراء والأفكار | ٣,٧٠٧ | ١,٠٨٢ |
| ١٠. | تعدد الانتماء السياسي والاجتماعي | ٣,٣٧٩ | ١,١٧٩ |
| ١١. | رفض العصبية الموروثة | ٣,٤١٦ | ١,٢٧٥ |
| ١٢. | التعايش مع الآخرين | ٣,٧٩٨ | ١,١٧٢ |
| ١٣. | رفض التعصب الديني والعرقي والمذهبي | ٤,٠٣٧ | ١,١٦٦ |
| ١٤. | التدرب على تحمل نتائج الأفعال والأقوال | ٣,٨٧٣ | ١,١٨٧ |
| ١٥. | بث روح التعاون مع الآخرين | ٣,٧١٠ | ١,١٤٥ |
| ١٦. | إتاحة الفرصة للتعبير عن المشكلات المدرسية | ٣,٢٣٠ | ١,٣٣٢ |
| ١٧. | فتح مجال الحوار مع المعلمين وإدارة المدرسة | ٣,٣٠٦ | ١,٣٣٣ |
| ١٨. | احترام سيادة القانون | ٣,٨٧٣ | ١,١٨٧ |
| ١٩. | إقرار حق الاختلاف وتقدير الرأي الآخر | ٣,٤٣٣ | ١,٠٨٠ |
| ٢٠. | التأكيد على مفهوم الشفافية في التعامل بين أفراد المجتمع | ٣,٢٧٩ | ١,١٤٢ |
| ٢١. | بث روح المساواة بين جميع الأفراد في الحقوق والواجبات | ٣,٤٢٢ | ١,١٩١ |
| ٢٢. | تعزيز دور العدالة الاجتماعية في تحقيق استقرار المجتمع | ٣,٣٧٢ | ١,٢٢٨ |

| الرقم | الفقـرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٢٣. | احترام رغبات الطلاب في اختيار من يمثلهم في البرلمان الطالبي | ٣,٣٧٩ | ١,٣٥٢ |
| ٢٤. | نبذ ثقافة العنف وخطابه | ٣,٣٥٢ | ١,٣٢٧ |
| ٢٥. | ترسيخ مفهوم الشفافية في الدولة والمجتمع | ٣,٣٠٧ | ١,١٧٣ |
| ٢٦. | ترسيخ ثقافة التسامح والتفاهم | ٣,٤٨٦ | ١,٢٥٥ |
| ٢٧. | التفاعل الإيجابي مع أحداث المجتمع وتغيراته | ٣,٥٨٣ | ١,١٣٩ |
| ٢٨. | تكوين الإحساس بالمسؤولية الوطنية تجاه مصالح المجتمع | ٣,٥٥٤ | ١,١٤٧ |
| ٢٩. | طرح مشكلات المجتمع للنقاش والحوار في المجتمع المدرسي | ٣,٣٩٣ | ١,٣٣٧ |
| ٣٠. | التوعية بأهمية الحفاظ على ثروات المجتمع وموارده | ٣,٤٣٨ | ١,١٣١ |
| ٣١. | تنمية الاعتزاز بالذات والأسرة والمدرسة والمجتمع | ٣,٧٠٩ | ١,٢٠٢ |
| ٣٢. | رفض السلبية والاتكالية | ٣,٥١٩ | ١,٢٢٠ |
| ٣٣. | التشجيع على إدارة الاختلافات بالطرق السلمية | ٣,٤٩٦ | ١,١٨٤ |
| ٣٤. | تشجيع على المشاركة في البرلمان المدرسي الطالبي | ٣,٣٥٧ | ١,٣٣٨ |
| ٣٥. | تحرير الأفكار من الجمود والتصلب | ٣,٣٣٨ | ١,٢٠٤ |
| ٣٦. | تعزيز مبدأ الشورى في اتخاذ القرار | ٣,٣٦٣ | ١,٢١٧ |
| ٣٧. | الديمقراطية أفضل أشكال تنظيم المجتمع | ٣,٤٥٦ | ١,٢٤٠ |
| ٣٨. | تعزيز مبدأ مساواة المرأة بالرجل | ٣,٤٤٨ | ١,٣١٢ |
| ٣٩. | التشجيع على المشاركة في الحوار والفعاليات المختلفة | ٣,٣٨٩ | ١,٢١٣ |
| ٤٠. | حق المرأة في المشاركة السياسية والاجتماعية والاقتصادية | ٣,٤٧٧ | ١,٣٠٢ |
| **المجال الثاني: السلوك الديمقراطي** | | | |
| ٤١. | الإسهام في لجان الإشراف على النشاط المدرسي | ٣,٤٢٤ | ١,٣٦٢ |
| ٤٢. | التشجيع على الترشيح والتصويت في البرلمان المدرسي | ٣,٣٤٢ | ١,٣٥٣ |
| ٤٣. | ممارسة أنماط القيادة داخل المدرسة | ٣,٢٧٧ | ١,٣١٢ |
| ٤٤. | المشاركة التطوعية في النشاطات المدرسية والمجتمعية | ٣,٢١٢ | ١,٢٦٣ |
| ٤٥. | التدريب على أدب الحوار والاختلاف | ٣,٤١١ | ١,٢٨٩ |
| ٤٦. | التدريب على أنماط المشاركة الجادة في تنمية المجتمع | ٣,١٩٣ | ١,٢٣٩ |

| الرقم | الفقـرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٤٧. | تشجيع الطلاب النقد البنّاء لسلبيات المدرسة والمجتمع | ٣,٠٩٤ | ١,٣٢٩ |
| ٤٨. | تحقيق الترابط والتواصل الاجتماعي بين أطراف المدرسة | ٣,١٩١ | ١,٣٠٩ |
| ٤٩. | المشاركة في اتخاذ القرارات التي تخص المدرسة | ٢,٩٦١ | ١,٤٠٨ |
| ٥٠. | تطبيق النظام الديمقراطي في المدرسة بواسطة الطلاب في بعض أيام المدرسة | ٣,٠١٧ | ١,٣٧٣ |
| ٥١. | توفير منابر ديمقراطية ليعبر الجميع عن آرائهم | ٢,٩٠٩ | ١,٣٩٠ |
| ٥٢. | يترك المعلمون المجال لطلابهم لمناقشتهم في القرارات التي تهمهم | ٣,٢٢٠ | ١,٤٢٨ |
| ٥٣. | يترك المعلمون المجال لطلابهم للمشاركة في تحمل المسؤولية | ٣,٢٦٣ | ١,٤٠٢ |

بسم الله الرحمن الرحيم

الأعزاء: طلبة الصف الثاني الثانوي المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

فينوي الباحث القيام بدراسة بعنوان (**تقييم الطلبة لدور المدرسة الثانوية في إكسابهم ثقافة الديمقراطية وسلوكاتها في ضوء التحول الديمقراطي للمجتمع الأردني، من وجهة نظرهم**).

ولتحقيق ذلك، أعدت استبانة تتألف من (٥٣) فقرة، موزعة على مجالين.

نرجو التكرم بقراءة القسم الأول (المتعلق بالمعلومات العامة) ، ووضع دائرة فيما ينطبق عليك، وقراءة القسم الثاني (المتعلق بفقرات الاستبانة) ، وإبداء وجهة نظرك في دور المدرسة الثانوية في إكساب طلبتها ثقافة وسلوكيات الديمقراطية. ووضع اشارة (X) في المكان الذي تراه مناسباً من وجهة نظرك. علماً بأن الإجابات التي سيتم الحصول عليها ستستخدم لأغراض الدراسة العلمية فقط.

**وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،،**

**الباحثان**

**د. محمد العمايرة**

**د. عاطف مقابلة**

**قسم الأصول والإدارة التربوية**

**جامعة عمان العربية للدراسات العليا**

## القسم الأول: المعلومات العامة:

١. الجنس: أ. ذكر ب. أنثى
٢. السلطة المشرفة: أ. القطاع العام ب. القطاع الخاص
٣. مسار التعليم في الثانوي أ. أدبي ب. علمي ت. مهني

## القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

| الرقم | الفقرات | تعمل المدرسة الثانوية على إكسابها لطلابها بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| المجال الأول: ثقافة الديمقراطية (المعارف، والقيم، والاتجاهات الديمقراطية) | | | | | | |
| ١. | التعددية وقبول الآخر | | | | | |
| ٢. | القبول برأي الأغلبية | | | | | |
| ٣. | ترسيخ مبادئ الحرية والمساواة والعدالة والحوار | | | | | |
| ٤. | رفاهية المجتمع وتقدمه | | | | | |
| ٥. | الاستفادة من خبرات الآخرين في مجال إدارة المجتمع | | | | | |
| ٦. | التفاعل الايجابي مع أحداث المجتمع ومشكلاته | | | | | |
| ٧. | الأخذ بمبدأ الشورى في إدارة مصالح المجتمع | | | | | |
| ٨. | إخضاع المسؤولين للرقابة والمسائلة | | | | | |
| ٩. | تعدد الآراء والأفكار | | | | | |
| ١٠. | تعدد الانتماء السياسي والاجتماعي | | | | | |
| ١١. | رفض العصبية الموروثة | | | | | |
| ١٢. | التعايش مع الآخرين | | | | | |
| ١٣. | رفض التعصب الديني والعرقي والمذهبي | | | | | |
| ١٤. | التدرب على تحمل نتائج الأفعال والأقوال | | | | | |
| ١٥. | بث روح التعاون مع الآخرين | | | | | |
| ١٦. | إتاحة الفرصة للتعبير عن المشكلات المدرسية | | | | | |
| ١٧. | فتح مجال الحوار مع المعلمين وإدارة المدرسة | | | | | |
| ١٨. | احترام سيادة القانون | | | | | |
| ١٩. | إقرار حق الاختلاف وتقدير الرأي الآخر | | | | | |

| الرقم | الفقرات | تعمل المدرسة الثانوية على إكسابها لطلابها بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| .٢٠ | التأكيد على مفهوم الشفافية في التعامل بين أفراد المجتمع | | | | | |
| .٢١ | بث روح المساواة بين جميع الأفراد في الحقوق والواجبات | | | | | |
| .٢٢ | تعزيز دور العدالة الاجتماعية في تحقيق استقرار المجتمع | | | | | |
| .٢٣ | احترام رغبات الطلاب في اختيار من يمثلهم في البرلمان الطالبي | | | | | |
| .٢٤ | نبذ ثقافة العنف وخطابه | | | | | |
| .٢٥ | ترسيخ مفهوم الشفافية في الدولة والمجتمع | | | | | |
| .٢٦ | ترسيخ ثقافة التسامح والتفاهم | | | | | |
| .٢٧ | التفاعل الإيجابي مع أحداث المجتمع وتغيراته | | | | | |
| .٢٨ | تكوين الإحساس بالمسؤولية الوطنية تجاه مصالح المجتمع | | | | | |
| .٢٩ | طرح مشاكل المجتمع للنقاش والحوار في المجتمع المدرسي | | | | | |
| .٣٠ | التوعية بأهمية الحفاظ على ثروات المجتمع وموارده | | | | | |
| .٣١ | تنمية الاعتزاز بالذات والأسرة والمدرسة والمجتمع | | | | | |
| .٣٢ | رفض السلبية والاتكالية | | | | | |
| .٣٣ | التشجيع على إدارة الاختلافات بالطرق السلمية | | | | | |
| .٣٤ | تشجيع على المشاركة في البرلمان المدرسي الطالبي | | | | | |
| .٣٥ | تحرير الأفكار من الجمود والتصلب | | | | | |
| .٣٦ | تعزيز مبدأ الشورى في اتخاذ القرار | | | | | |
| .٣٧ | الديمقراطية أفضل أشكال تنظيم المجتمع | | | | | |
| .٣٨ | تعزيز مبدأ مساواة المرأة بالرجل | | | | | |
| .٣٩ | التشجيع على المشاركة في الحوار والفعاليات المختلفة | | | | | |
| .٤٠ | حق المرأة في المشاركة السياسية والاجتماعية والاقتصادية | | | | | |

| الرقم | الفقرات | تعمل المدرسة الثانوية على إكسابها لطلابها بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| **المجال الثاني: السلوك الديمقراطي** | | | | | | |
| ٤١. | الاسهام في لجان الإشراف على النشاط المدرسي | | | | | |
| ٤٢. | التشجيع على الترشيح والتصويت في البرلمان المدرسي | | | | | |
| ٤٣. | ممارسة أنماط القيادة داخل المدرسة | | | | | |
| ٤٤. | المشاركة التطوعية في النشاطات المدرسية والمجتمعية | | | | | |
| ٤٥. | التدريب على أدب الحوار والاختلاف | | | | | |
| ٤٦. | التدريب على أنماط المشاركة الجادة في تنمية المجتمع | | | | | |
| ٤٧. | تشجيع الطلاب النقد البنّاء لسلبيات المدرسة والمجتمع | | | | | |
| ٤٨. | تحقيق الترابط والتواصل الاجتماعي بين أطراف المدرسة | | | | | |
| ٤٩. | المشاركة في اتخاذ القرارات التي تخص المدرسة | | | | | |
| ٥٠. | تطبيق النظام الديمقراطي في المدرسة بواسطة الطلاب في بعض أيام المدرسة. | | | | | |
| ٥١. | توفير منابر ديمقراطية ليعبر الجميع عن آرائهم | | | | | |
| ٥٢. | يترك المعلمون المجال لطلابهم لمناقشتهم في القرارات التي تهمهم | | | | | |
| ٥٣. | يترك المعلمون المجال لطلابهم للمشاركة في تحمل المسؤولية | | | | | |

# مكانية صورة البحر في الخيال الشعري الفلسطيني المعاصر مقاربة سيميائية، ظاهراتية

أ. جمال مجناح*

* مدرس الأدب العربي الحديث والمعاصر، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية: جامعة المسيلة/ الجزائر.

## ملخص:

يشكل البحر أحد الأمكنة الأكثر حضورا في الشعر الفلسطيني المعاصر، وهو ما لفت انتباهي إلى الموضوعة الكامنة خلف صورة البحر، فهو في حدّ ذاته فضاء للتأملات الشعرية الباحثة عن معنى الوطن من خلال جدلية الأرض والمنفى. ومادام البحر وما يرتبط به من أشكال مكانية (الموج، الموانئ، النوارس، السفن والأشرعة...) من علامات الخروج والابتعاد عن الأرض لما علق بصورته في الذاكرة الجماعية وفي الخيال الشعري من صور الرحيل والمغامرة في المجهول، فإنه في الوقت نفسه يظل علامة على انتظار العودة والعائدين لما اختزنه من آمال وأحلام المنفيين الذين ظل ارتقاب موعد العودة هاجسهم الأبدي.

ومن ثم اخترت في هذه الدراسة بحث دلالات صورة البحر في الشعر الفلسطيني من منظور جماليات المكان، وباعتبار هذه الصورة المكانية أحد النماذج الشعرية التي شكلت ظاهرة رمزية ومستوى أيقونيا لصورته في المتن الشعري نظرا لكونه أصبح نموذجا لمجموعة من التمثيلات الموضوعاتية المرتبطة بقضايا الأرض والمنفى والعودة. ولقد استرشدت في هذه الدراسة بمقاربات اتجاه السيمياء الثقافية «يوري لوتمان» والمفاهيم الظاهراتية لدى «غاستون باشلار» و «كريستين دي بوي» وغيرهما.

وبالنسبة لاستجلاء البنية الكلية للخطاب الكامن في صورة البحث، فإن التحليل اتجه إلى دراسة العناصر المكانية المرتبطة بالبحر باعتباره فضاء للتأملات. ومن ثمّ دراسة العناصر المشكلة للخيال الشعري من خلال مفهوم النمذجة، والذي ربط مكانية البحر بدلالات المنفى والأرض والوطن والغربة والعودة، وهي كلها من الدلالات الرئيسية التي ركّز فيها الشعراء على خيال المنفى.

الكلمات المفتاحية: بحر، مكان، فضاء، دلالة، شعرية، نسق ثقافي.

# Abstract:

*Sea, as a space, is so present in Palestinian contemporary poetry, but what strikes my attention is the potential hidden behind the sea. It is itself a space for poétic contemplations that search for the meaning of homeland through dialectical dichotomy: The land and the exile. Space is closely related to all the spacial forms (waves, ports, boats, gull, sails…) and elements to exit the homeland, all that is stuck in the collective memory, and the imaginative poetic images of leaving and adventure towards the unknown. Still, it stands forever as a sign for looking forward to return. It has stored all the hopes and wishes of the exiled whose return to the homeland has been an eternel concern.*

*Based on the elements mentioned above, I chose to search for the meaningfulness of the sea in Palestinian contemporary poetry of space and beauty as a perspective of such image as a poetic case. This perspective forms a symbolic phenomena and an iconic level to its imagery in poetic text. More over, it has become a model to several representative objects closely related to the land ,exile and return.*

*In this study I have been guided by the systemic cultural approach of yuri « Lothman» and the phenomenological concepts of « Gaston Bachelard» and «Christine Dupouy» and others. In what concens the global structure of the discourse within the image under research, The analysis first targeted the study of space elements linked to the sea as a space for contemplation; then the study of elements structuring the poetic imagination through the concepts of modelization, that linked the space of the sea standing for exile, land, home, migration, nostalgy return, and all principal allusions that poets have strongly used in the exile imagination.*


*Key Words: Sea , Place , Space , Semantic , Poetic ,Systemic cultural*

## تمهيد:

تعدّ صورة البحر في الشعر العربي والعالمي من المكونات المهمة للنظام العلامي المرتبط بالخيال الشعري، فمنذ شاعر الأوديسا إلى فرجيل وإليوت ولامارتين والسياب ومحمود درويش وغيرهم من شعراء العالمين القديم والحديث، مازالت صورة البحر تفتن القارئ وتغريه لاستكشاف مخزونها المعرفي وأنساقها الثقافية المضمرة، وعلاقاتها المكانية المرتبطة بموضوعات التيه والنفي والمغامرة والعودة والانتماء والوجود، وغيرها من الدلالات والأبعاد التي اكتنفتها مكانية البحر في متن النص، ومثلما ربط الشعراء هذه الصورة المكانية بالرحلة والتأملات، فإنهم ساقوا لها في مختلف تصوراتهم أصولا مقدسة استمدها الخيال الشعري من المصادر التوراتية والقرآنية، لأنها في هذا الجانب ارتبطت بمفهوم الخروج والعودة باعتبارها أفعالا مقدسة محمّلة بفكرة الوطن و الأرض في أبعادها الإنسانية.

وإذا اتجهت هذه الدراسة إلى موضوعة البحر في الشعر الفلسطيني الحديث، فإنها تسعى إلى تحليل مكانية البحر في المدونة الشعرية الفلسطينية من خلال مقاربة سيميائية المكان وما يختزنه من أنساق ثقافية مضمرة وأبعاد دلالية تحيل على نمذجة المفاهيم المكانية المرتبطة بشعرية المكان (البحر) في الخيال الشعري. ذلك لأن الشعراء شكّلوا من خلال هذه الصورة نموذجا مكانيا تقاطع مع ثنائية الخروج والعودة باعتبارها بنية كلية لموضوع الأرض والوطن المفقود.

وضمن هذا المنظور نتجه إلى تحليل الخطاب الشعري بالتركيز على تحليل الدلالات الكامنة في صورة البحر، باعتباره نموذجا مكانيا شكّل أحد أهمّ البوابات الموضوعاتية في الشعر الفلسطيني بعد ستينيات القرن الماضي. وإجرائيا فقد استعانت الدراسة بتطبيقات السيمياء الثقافية، حيث تنظر إلى صورة البحر باعتبارها نموذجا مكانيا رسّمه الشاعر ليكون وسيطا بينه وبين العالم الخارجي، ومن ثمّ حوّله علامة مُنمذجة لعالمه الشعري. الذي شكّل الأبعاد والدلالات المختلفة لصورة البحر.

## خيال البحر ونَمْذجة المنفى والوطن:

انفتاح البحر على المنفى بالدرجة الأولى يعكس رمزية عامة في جماليات القصيدة، لأنه اللامتناهي المقترن في الخيال الشعري بالمغامرة وأساطير الرحيل القديمة وقصص الضياع والغرق، وافتتان خيال الشعراء به يتقارب من حيث الفهم العام عندما تحول

الوطن إلى فكرة لأسباب تاريخية وسياسية، فبعد «احتلال فلسطين بالكامل تحول الوطن إلى فكرة، وتحول الشعب الفلسطيني إلى كيان هلامي أيضا، بمعنى أن فلسطين، كجغرافيا، التبست تماما فيما صار الشعب الفلسطيني موزعا في أراض ومناف كثيرة» (١) .

وذلك ما يؤكد تحوّل صورة البحر إلى معادل موضوعي لصورة المنفى في جانب صلة مشهده بالواقع التاريخي لحياة المنفى في حدّ ذاته. فخيال البحر المفتوح على موضوعة المنفى هو في جوهره «حالة متقطعة من حالات الكينونة» (٢) عندما يصبح في النص الشعري بنية مكانية تحمل جدليتها الخاصة في ذاتها، إذ إن نفس الصورة تقوم على جدل المنفى والعودة، فهو مكان بداية التيه وبداية العودة معا، بحيث يصبح» ضربا من الجهد الملحمي الرامي إلى تحويل أغاني الضياع إلى دراما العودة المؤجلة» (٣) .

تعدُّ مكانية البحر من بوابات الشعر الفلسطيني التي ارتبطت بفضاءات المنفى وتداعياته، كما أنها من الأمكنة التي استلهمها الشعراء على اختلاف أجيالهم، خاصة إذا ما عرفنا أن القصيدة الفلسطينية ارتبطت بنواتها الخلفية «الوطن»، وبالتالي فمن الطبيعي أن تتجه في جمالياتها إلى مختلف العناصر والمرجعيات الفكرية والثقافية والفنية، والتي من بينها تنوع الأمكنة المتصلة بالأرض، أوالتي شكّلت ذاكرة الأرض في المحطات المختلفة. فصورة البحر رافد من روافد المكان، كما أنها الفضاء المفتوح على المنفى بامتياز، والمثير المهم لتجارب الشتات والرحيل والغربة، والبحر هو النافذة المفتوحة على أمل العودة. «وفي الشعر العربي المعاصر كان البحر بعدا جماليا كما كان بعدا إنسانيا، ولكن محمود درويش تميز عن باقي الشعراء العرب في مدلولاته للبحر باعتباره باباً من أبواب القدس وباباً من أبواب فلسطين وكان استعماله لهذا الباب لأول مرة في ديوانه «أحبك أو لا أحبك» في قصيدته عازف الجيتار المتجول» (٤) .

قد يعدّ رأي النابلسي حكما قيْميا عندما خصّ محمود درويش بالتميّز عن غيره في التعامل مع صورة البحر باعتبارها بوابة لحضور فلسطين، ورغم المكانة الإبداعية لهذا الشاعر العظيم، فإن ذلك لا يمنعنا من الادعاء بأن مكانية البحر في مدونة الشعر الفلسطيني، تطورت منذ موجات اللجوء الأولى، وزيادة على ذلك فإن النص الذي يشير إليه ورد في مجموعة صدرت سنة ١٩٧٢ (٥) ، لكن المهم في هذه المسألة هو اتساع موضوعة البحر وجعلها علامة مركزية في تبادلات دلالية تخصّبت -عبر مختلف الأجيال- بتصورات ومفاهيم أشبعت بمكونات ثقافية تنوعت حمولاتها بين السياسي والاجتماعي والديني والأسطوري، والإنساني، فقد جعل الشاعر «البحر وما يقترن به من رحيل وغرق ولا نهاية وأشرعة وموانئ ومسافرين ووداع، مسرحا لحزنه وملاذا لمنفاه» (٦) ، للبحر خصوصياته في الشعر الفلسطيني، وكما سماه شاكر النابلسي هو أحد بوابات فلسطين،

يحمل خصوصيته من كونه الباب الذي جاء منه الاحتلال كما أنه بالنسبة للفلسطيني بداية رحلة التيه والمنفى وهو مصدر الهواجس والرؤى، ومن ثم فهو كذلك منبع التأملات الشعرية التي رفدت صورة البحر بجمالية مكانية زاوجت بين التسجيلية والتأملية، كما شكّلت شاعرية المكان خيال المنفى واحتمالات العودة، يقول حكمت العتيلي:

**صدمت عيناك وصلنا**
**لم نختر أن نرسو**
**لكن البحر رمانا للميناء**
**هل نهمس للبحر وداعاً؟**
**ولنا في الشاطئ بعض عزاء؟**
**هل نرمي للبحر بمركبنا؟**
**صدقت عيناك وصلنا**
**وسنرمي للبحر مركبنا** (٧)

جمالية البحر لا تؤسسها الملامح البصرية فحسب، بل إن الخلفية النفسية ممثلة في هواجس المنفى وتداعياته تؤطّر مشهد الصورة بدل تأملات شاعرية المكان الكامنة في البحر، حيث كان وقع المنفى والشتات ومخاوف الرحيل وفقد أمل العودة، على الشاعر، أشد عليه من أن يرى فيه أية صورة جمالية أخرى، ما دام قد تحوّل في مخيلته خلفية وفضاء لهواجس ومخاوف الرحيل، «فهو بجميع عناصره ومكوناته موانئ ومراكب وسفن ولون أزرق لا ينتهي إلا بغموض الرحلة، ومن بعده غموض المرحلة، فهو في الذاكرة الفردية والجماعية مصدر كل الاستفهامات، بل يتعدى ذلك إلى أن تخضع الذات لإرادة البحر فتتوسّل إليه إنهاء الرحلة أو إنهاء المعاناة، ومن النادر أن يرى فيه الشعراء صورة للعودة، أو الخلاص، ومن هذا النادر « يعود العتيلي إلى البحر مرة أخرى طالبا منه الخلاص وواضعا فيه تفاؤله» (٨) وهو تفاؤل ربما تكون قد بعثته لحظة عابرة، أو طمأنينة مؤقتة حركها سكون البحر وهدوءه، يقول حكمت العتيلي:

**البحر اليوم سيكون وعبادة**
**النورس عشش في عيني وفي قلبي**
**ولد العالم هذا اليوم وما أروع ميلاده**
**موسوما بالألفة والحب** (٩)

تنهض بنية البحر بمكانية تبعث التأمل، أو هي تحاول استعادة الثقة في بحر الخوف، فهذا البحر الهادئ لا يقيم إلا في ذات الشاعر التي تسعى لإعادة تشكيل العناصر، ربّما هي لحظة إحساس بالغربة، أو حنين لبقية النوارس التي يأمل الشاعر أن يلاقيها، إذ إن

النوارس والعصافير، كثيرا ما رمزت للفلسطيني التائه عبر بحار العالم، لأن ارتباطها في النص بالعش في القلب والعين يحمل دلالات الحنين للألفة ولذاكرة مَن أبحر إلى شواطئ بعيدة.

مكانية البحر في لوحتها السابقة بقدر ما أوحت إليه من سكون وطمأنينة وألفة أشارت بقوة أكبر من ذلك إلى وقع الحنين، فهي أظهرفي النص، إنه في سكونه وطمأنينته يخفي ذاكرة الألفة، وذاكرة من رحلوا بعيدا، وفي ذلك تركيز على عالم قادم، فقوله «ولد هذا العالم اليوم وما أروع ميلاده» إنما هو ميلاد في لحظة تأملية آنية في زمانها ومكانها، وهو ما يعكس تحول البحر إلى فضاء من التأملات الشاردة، وإلى حلم بالعودة، لأن النوارس في انتظار ميلاد عالمها.

لا تتوقف تبادلات البحر والنوارس والعصافير والموانئ والسفن عند شاعر دون غيره، ولا اختلاف في تشكيل هذه الصورة فيما بينهم إلا من حيث متابعتها وتطويرها إلى أشكال أخرى، أو بتخصيبها ببعد معرفي يسند دلالاتها المستقرة ويطور عبرها التأملات المختلفة. فمكانية البحر لا تتوقف عند الصور البصرية والتفاصيل، بل هي تأملات في المنفى والرحيل حوّلت البحر من مجرد مكان ثابت إلى فضاء دلالي بلغ به الشعراء أقصى درجات التجريد، والتأملات الفلسفية، بل إنه كغيره من الأمكنة يتماهى مع صور أخرى شاع استعمالها عند انزواء الشعر في دواخل الذات، فهو مكان للعالم الخارجي كما أنه بعد داخلي، أو بحر في عمق تموجات الذات وما صاحبها في لحظات العزلة.

فصورة البحر علامة شاملة ذات مرجعية موضوعاتية تحتفظ بعلاقات المكان خاصة ما يُنَمْذِجُ منها ثنائيات البعد والقرب أو المنفى والعودة، وهو ما يشكّل- في كثير من النصوص- عالماً شعرياً مفتوحاً على تأملات الغربة والضياع الإنساني لما للبحر من علاقة تاريخية بالأحداث والمعاناة الشخصية والعامة حيث ارتبطت كثير من صور البحر ببداية مأساة المنفى والشتات، ومن نماذج ذلك قول درويش:

**يجيئون أبوابنا البحر، فاجأنا مطر، لا إله سوى الله.**
**فاجأنا مطر، ورصاص، هنا الأرض سجادة، والحقائب غربة**
**يجيئون، فلتترجل كواكب تأتي بلا موعد، والظهور**
**التي استندت للخناجر مضطرة للسقوط. وماذا حدث؟** (١٠)

يولد الحدث من تلخيص مكثف و سريع، يلتقط مساحات المكان، و يختصر الزمن ليؤسس الحركة التاريخية للمأساة الفلسطينية، ويتعقب آثارها على المستوى الذاتي والجماعي، فتسارعت الصور، وتلاحقت ومضاتها الدلالية لتثير ما ترسّب في الذاكرة،

ولتبعث الدهشة والمعاناة، لأن البحر يرتبط في الذاكرة بمأساوية الخروج المعاصر، ولذلك أغفلت تأمل المكانية المفتوحة لصورة البحر «يجيئون أبوابنا البحر» فالخطاب لا يتوجه إلى صورة البحر وإنما يتحوّل هنا إلى مجرد علامة محدودة الفاعلية داخل الصورة الكلية، والعلاقة المكانية الوحيدة هي اختصار أثر المكان في كونه عتبة فارقة بين حركتي الدخول والخروج، وهذه الحركة على المستوى التاريخي العام تستعيد ذاكرة الخروج وبداية المنفى، وفي الوضع المقابل لها، ذاكرة الدخول وبداية فقد المكان الأرض، حيث أن الخيط الانفعالي، يتجه لرصد الانهيار والضياع، من خلال حدوث ما لم يكن متوقّعا «فاجأنا مطر» «الأرض سجادة» الحقائب غربة، «مضطرة للسقوط» فقد مثلت التجربة المكانية للبحر استعادة ذاكرة ضياع الأرض، بحيث تنتقل صورة «أبوابنا البحر» للدلالة على المجهول والدخول الفردي والجماعي عبر بوابة البحر، فيتراءى المجهول عالما موازيا غامضا مثيرا للمخاوف ولهواجس التيه، فالنص هنا، يتجه إلى العالم الخارجي ويتفاعل وجدانيا مع الذاكرة التاريخية المشتركة. فالقصيدة «حين تومئ إلى ما يقع خارجها من نصوص وأحداث ومرويات تفتح ميراثا مشتركا بين الشاعر والجمهور، وتوقظ الذاكرة الوجدانية الجمالية للمتلقي.» (١١)

ومثلما كانت الأرض خلفية للقصيدة، منذ موجات اللجوء الأولى، فإن البحر هوالآخر شكّل خلفية ثانية، ترتبط بالأرض وبتجربة الفقد، وباسترجاع ذاكرة ومأساة الرحيل. فعناصر البحر وما تعلّق به من أشياء غالبا ما تستحضر النوارس والعصافير، ومواقع السفن التي ظلت شطآنها، لتصوّر جانبا من الإحساس بالمجهول، يقول عزالدين المناصرة:

**وداعا نقول لعكا ويضطرب**
**القلب في قلعة البحر دون نقوش**
**ولا دولة والنوارس فوق**
**الفنار الذي صار مأوى**
**قراصنة البحر بطيء بريدك يا وطني**
**والرسائل لا تصل العاشقين** (١٢)

تعود صورة البحر كل مرة لترتبط بالرحيل والمنفى، فمشهده يلازمه الوداع والنوارس والقراصنة، ولا يكتفي أن يكون صورة تطل على المنفى بل إنه مكان يستدعي كل معطيات الحياة الطبيعية فيه، فالنوارس الملازمة للبحر لم يعد لها مأوى إلا البحر والاستعداد للرحيل، بينما يعلن السطر الأخير حالة الانتظار لبريد الوطن. صورة البحر ورغم هذه الجغرافيا الحزينة تشكل جماليات المكان بدءا من تحويلها إلى عنصر فاعل في النص، حيث يتحول البحر من مجرد صورة ملتقطة إلى فضاء دلالي يستقطب بؤرة التركيز

لتفكيك أبعاده المحتملة. فهو صورة مستمرة الحضور في النص من خلال الجزئيات التي تنتجها الصورة والقرائن اللغوية التي تدل على استمرار حضوره. فاضطراب القلب جزء من اضطراب البحر وتقلباته، والنوارس فوق الفنار، صورة ملازمة للبحر، تشير إلى عدم الاستقرار وانتظار معاودة الإبحار أو الرحيل ريثما يهدأ اضطراب القلب/ البحر.

جمالية البحر، رغم مأساوية الرحيل، تنبعث من تحوّله إلى خيال يرتبط بالأرض/ الوطن، والنقوش في البحر هي الذاكرة التي تأبى أن تمّحي، وهي البحر في تحوّله ذاكرة تستعيد الوطن من المنفى، وتعاود الحنين إلى شواطئه، فأسراب النوارس، ورغم تعوّدها الإبحار لم تنس شواطئها مهما طال الرحيل، وعبر هذه الصورة الفسيفسائية يعيد الشاعر سرد أحلام العودة التي تراود خيال المُبعد في المنفى.

لكن العوالم المجهولة التي يفتحها البحر تضخّم الإحساس بالمعاناة، إذ إن المجهول المفتوح يشكّك في إمكانية العودة، كما يفتح التساؤل على الوجهة القادمة أو نحو أي شاطئ سيعاود الإبحار، بما أن هذا المكان يبعث دائما إلى (الهناك) المجهول.

ولذلك فإن صورة البحر ليست بهذه السطحية التي هي مجرد خلفية مكانية، بل إنها أعمق من ذلك لأنها تتعلق بمشكلة وجود، فالبحر إذا مثلما كان عنوانا للنفي أوالترحال أو اللااستقرار هو أيضا عنوان لفقد الأرض، وكما قال درويش، «ومن لابرّ له لا بحر له». فالبحر يرافقه إحساس الضياع، يقول الشاعر:

**حين يهجر البكاء أرصفتنا الشاحبة**
**وتكتحل المقاهي الغريبة بالسخرية**
**المرة تتأرجح شمسها بالمقاصل**
**المنتشرة في سماء الأبد المدمّر**
**يأتينا البحر بأشرعته البيضاء**
**تشقّ الأفق كالسيف المتوهج بالألق**
**هو ذا البحر يستوفي مراثيه الخريفية**
**لتكتبه العاشقات بالحبر السري**
**أيتها عروس البحر تقربني من**
**اللجة الضائعة مني منذ قرون** (١٣)

البحر «كمكان» يتحوّل إلى نسق يختزن قيمه الدلالية التي لا تظهر في السطح إلا من خلال ما ترتبط به من قرائن تمدّها بالظلال الدلالية المناسبة، فهو يرتبط في المقطوعة السابقة بعروس البحر التي يناجيها الشاعر كي توصله إلى شاطئه، وليس بالضرورة أن

يكون الشاعر منفيا، أو بعيدا عن أرضه، فقد يكون منفيا أو لاجئا في وطنه. يصبح البحر مرادفا للموت من حيث أن أشرعته كالسيف، لا يحمل إلا المراثي، والموت إنما هو موت من نوع آخر ولا علاقة له في النص بفقدان الحياة، فهو موت في البعد عن أمكنة الألفة، وموت يبدأ من الإحساس بفقد المكان، فهو موت مستمر في الزمن، ولن تعود الحياة إلا بالعودة إلى اللجة الضائعة، ولذلك شكلت صورة البحر وجه الغربة والمنفى، يقول محمد القيسي: (١٤)

**وتحققت يقينا أن درب الغربة دربي**
**أنني أمخر المنفى بحارا وبحار**
**مرفئي ضيعته والمركب**
**المهزوم تنبئه الرياح**

تبدو صورة البحر معادلاً للذات في تأملاتها حيث يتداخل خطاب البحر بخطاب الأنا ليشكلا فضاءات دلالية تناسب طبيعة التجربة، فدروب الغربة/ المنفى، هي نفسها عباب البحر عندما تمخره سفن الروح في رحلة التيه. فالامتداد الذي تفتحه صورة البحر يتوغل باتجاه سيرة الاغتراب والتيه وهو الامتداد نفسه الذي تختزنه صورة البحر باعتباره علامة دالة على الرحلة منذ أن ارتبط خيال الشعر بالبحر. فالتغريبة واحدة والمكان بحري، هو فقط سيّد النصوص ومخصّبها في التغريبة الفلسطينية، وهو ما يجعل صورته تستحضر أشياءها وما تعلّق بعالمه الغامض، إذ يتقارب الوصف وتتقاطع الصور الرامزة للنوارس والموانئ والسفن والعواصف والرياح مستجيبة للتجارب الشعرية التي تستلهم هذا المشهد، وقد يتجه امتداد البحر باعتباره فضاء شعريا إلى استلهام الأسطورة أو إنتاج مشهد أسطوري غائب، وعلى مستوى العلاقات الإنسانية، فإنه يفتح التأملات على عوالم النفس كما يؤسس للعلاقات التي ترتبط بالأرض والمرأة «فالبحر مرجعية مطلقة تضايف بين أجزاء كل العناصر الاستعارية وبذلك تكون مصدر أغلب التصورات» (١٥).

وفي مجموعة ثلاثية حمدة يبني محمد القيسي مرة أخرى مكانية البحر باعتباره أيقونة هذه التغريبة، وفي تنويعه بين التفاصيل والتّحولات، وبين الأجناس الأدبية «نثر، شعر.. « يتواصل بناء فضاءات البحر بين الذاكرة والتأملات، والأبعاد النفسية والتاريخية، فالبحر أخذ كل هذه التصورات، هو جزء من الذاكرة، وهو نافذة تطلّ على المكان الأليف، كما أنه من علامات التغريبة الفلسطينية الحديثة، يقول الشاعر:

**و برمل البحر يختلط الآن نشيدي**
**وأنا ممتزج بالأشياء**
**هنا البحر هنا ليْلكة تطلع،**
**أنت تجيئين، حروفي تأخذ نكهة**
**من يستسلم لرياح غامضة** (١٦)

يمتد البحر إلى المساحات النفسية التي يغوص الشاعر في تأملاتها، إذ يتحول إلى فضاءات نفسية مغرقة في الذات لدرجة التوحد، فالأشياء تختلط وتتمازج لإعادة صياغة صورة البحر من الداخل حيث إن فكرة التمركز تبدو المنتج الرئيسي لفضاءات النص «هنا البحر» جزئية مكانية تحوّل فضاءات المكان إلى الداخل، لتعود الصورة لإنتاج نقيض البحر أو المكان الخفي وراء صورة البحر الواقعية، حيث إن امتداد التأملات يطلّ على شواطئ الأرض، وهو ما يفسّر اختلاط الرمل بالبحر في مقدّمة الصورة.

ولإنتاج فضاء دلالي يرتبط بصورة الأرض تمتّد التأملات الذاتية نحو التخوم المجهولة، محاكيا انفتاح البحر على المجهول «حروفي تأخذ نكهة من يستسلم لرياح غامضة»، فصورة البحر تتماثل مع صورة الرحيل إلى غير وجهة معروفة والمعلوم منها أنها تبعد عن الوطن، ولذلك يتذكر الشاعر الأرض الأم من خلال علاقتها بالبحر يقول محمد القيسي في ثلاثية حمدة:

**البحر شريك لي بكتابك**
**يدخل بقواقعه، بنوارسه يدخل،**
**بمراكبه، بحطام مراكبه،**
**مجترحا صفحاتي ومعيدا لي**
**أيامي الجبلية، ودموع النرجس**
**ألتقط الكلمات كما كنتِ قديما،**
**تلتقطين الزيتون فيجتمعُ لنا**
**ألتقط الكلمات من البحر**
**وأسعى في تشكيلك** (١٧)

تقترن صفحة الكتاب بصورة البحر، من حيث كونهما استرجاعا لذاكرة مشتركة تمتزج خلالها أحاسيس الغربة بحنين الألفة «البحر شريك لي بكتابك» فالتلازم بين الكتاب والبحر تلازم بين الذات والحنين إلى البيت، وهنا يتخلى المكان البحر عن بعد المنفى لأنه يتحول إلى صفحة من صفحات الذاكرة، وبالتالي فإن مفهوم المكان ينتقل إلى الصفحة باعتبارها مساحة مفتوحة لكتابة التأملات، فالشاعر يطلق خيال الصورة لتبني مكانا لولبيا يتعمّق عبر أشكال الأمكنة وأنواعها إذ تدخل في هندسة المكان «القواقع» وهو شيء متعلق بالبحر ومن عناصره فالقوقعة نموذج للبيت كما أنها نموذج للغموض، لكن الشكل الهندسي الخفي يحاول أن يقترب بالذات وبالخيال نحو تشكيل صورة للحياة تقوم على مبدأ الالتفاف أو دورة الحياة والتي يماثلها خيال الشاعر بشكل القوقعة، فالبحر «يدخل بقواقعه» تصوير يعيد المكان (البحر) إلى مفهومه الأول نموذج الحياة المضطربة في المنفى، ونموذج التيه والدوران في أصقاع الأرض.

وبهذا التركيب بين البحر والقواقع تتجه الصورة إلى إنتاج نموذج آخر من الثنائيات المكانية تترجم جدل العلاقة بين المتناهي في الكبر والمتناهي في الصغر والاتساع والضيق ومفاهيم الاتجاه، غير أن صورة البحر لا تدخل في القواقع فحسب، بل إن الخيال يمتد إلى عناصر إضافية يلتقطها من فوضى الهندسة التي يسعى إلى تشكيلها عبر فوضى الحواس، فيتابع إنتاج المكان بما تخلّله من أشكال الحياة، «بنوارسه يدخل، بمراكبه، بحطام مراكبه، مجترحا صفحاتي ومعيداً لي أيامي الجبلية، ودموع النرجس»، من البحر إلى القواقع تتشكل الحياة داخل الذات من خلال استرجاعات الذاكرة والتسجيل البصري للواقع، فالصورة تمزج بين أمكنة الواقع وأمكنة الذاكرة في لحظة الاسترجاع نفسها فمن جهة البحر، يحضر مشهد المراكب والنوارس وحطام المراكب، ومن جهة الذاكرة، تعود الأيام الجبلية ودموع النرجس، وعلى مستوى الانفعال تتشابك أحاسيس الخوف والدهشة بأحاسيس الغربة والحنين، وهي انفعالات يثيرها في النص الجمع بين الواقع والذاكرة.

وبرمزية بسيطة عودنا الشعر الفلسطيني على توظيف النوارس والطيور رمزا للإنسان الفلسطيني المهاجر وعلى توظيف السفن والمراكب والموانئ رموزا للمنفى، وإذا ما أعدنا تركيب كلّ هذه العناصر نستنتج البعد الوجودي لصورة البحر من حيث كونه رمزا للحياة المضطربة والتيه، لكنها تستحضر في الوقت نفسه القوة الكامنة في الذات ومدى استعدادها لمواجهة هذه الحياة وأن «دينامية هذه الصور المتطرفة تكمن في حقيقة أنها تتوهج بالحياة من خلال جدل الظاهر والخفي» [١٨]، وهو جدل انبثق في صورة المكان/ البحر منذ البداية عبر تماثل البحر والقواقع في بداية المشهد.

جدل الظاهر والخفي في صورة البحر تنتج المكان مرتبطا بعناصر الحياة وهو جدل يمتد كذلك إلى الواقع والذاكرة أو الواقع والحلم، فصورة البحر الموصولة بالحياة ومشكلاتها تقيم في الذات التوازن الضروري لاستعادة الطمأنينة من الذاكرة بدلا لمشاعر الخوف والدهشة الكامنة في الواقع ونحو هذه الجدلية يواصل الشاعر استنطاق البحر من خلال إسقاطات الذاكرة:

**ليتيم فقد البحر وقاد التيهُ خطاه**
**فآواه إلى القول**
**لا أتّشح الآن بثوب الليل**
**ولكني منغمس بشؤون**
**تتعلّق بغصون ذهبت**
**وظلال غربت تتعلّق بمديح ما اكتمل**
**مديح لأصابع أمي وهي**
**تخوضُ عجين رؤاي** [١٩]

من تأملات صورة البحر يعيد النص صياغة المفاهيم المكانية المتداخلة عبر علاقات جديدة، والغرابة هنا يولّدها الخيال من اللامتوقع «ليتيم فقد البحر» قد نتساءل لماذا يرتبط اليُتم بفقد البحر؟ وما وجه العلاقة بينهما على مستوى القيم المكانية؟ هنا يتحوّل البحر من مفهوم المنفى إلى مفهوم الألفة وهو تحوّل يفاجئ القارئ، لكن الغرابة ستزول عندما نتعامل مع المكان/البحر في هذا النص على أنه متخيل يحاول أن يعيد حميمية العلاقة بين الخيال والواقع، فالبحر يظل محتفظا بصورة المنفى والتيه، وفقد اليتيم للبحر هو فقد هذه العلاقة الحميمية بين الخيال وواقع الذات، إذ إن الصورة المكانية مفتوحة على التأملات والذاكرة، فالخيال يسترجع الحميمية والألفة من ذاكرة تسترجع الأم/الأرض وتتواصل معها في الحاضر على مستوى الخيال، وهكذا يتحول الخيال إلى عالم خاص وكون ذاتي يعيد تنظيم العلاقة مع الخارج أو الواقع، وبإعادة تركيب صورة البحر، فإنه في المتخيل فضاء مفتوح على المجهول، وهو ما جعل مفهوم التيه يكتسب دلالة غير متوقعة إذ إنه قاد الخيال والذاكرة إلى استعادة مشهد الأم «وقاد التيه خطاه فآواه إلى القول»، تأملات الواقع تفتح على عالم داخلي هو عالم «القول» والحلم بالعودة إلى حضن الأم «مديح لأصابع أمي»، وهنا يحدد الخيال العلاقة بين يتيم البحر والأم، إذ إن صورة البحر ومهما اتسعت للمجهول تحمل كذلك إمكانية العودة إلى الأم/ الأرض.

فخيال المكان يعيد الانسجام المفقود بين العلامات المكانية عندما يجمع بين المتناقض البحر/الأرض والتي تقوم كمقابل لصورة اليتم/البحر، ومن هنا يركّب الخيال صورة المكان بشكل ينسجم مع العالم الداخلي للذات ويتوافق مع القيم التي تنتجها مساحات الرؤيا في القصيدة عندما تتحول إلى مكان تمارس فيه الذات كينونتها، يقول معين بسيسو:

**نزلت من يدي قصيدة**
**للبحر آه يا سفينتي الجديدة**
**والبحر عاشق قديم كم تكسرت**
**على سريره المراكب**
**والبحر شاعر قديم كم تكسرت**
**على سريره الكواكب**
**وأنت طول العمر تبحثين**
**عن سفينة وعن بطل**
**يدي هي السفينة التي سترسمين**
**ذات ليلة رموشها طويلة**
**قصيدتي قصيرة** (٢٠)

تمتدّ تحولات البحر في خيال المنفى ليتماهى مع القصيدة وصفحة الكتابة «نزلت من يدي قصيدة»، فالشاعر يؤسس للمكان من الحركة «نزلت» وهو ما يعدّ اتجاها نحو عالم الذات إذ إن فعل النزول يحمل كذلك معنى الولوج في الشيء والذي تحدّده الصورة بالكينونة في البحر «نزلت للبحر» لكن وجه الغرابة يَنتج من العلاقة غير المتوقعة بين القصيدة والبحر ليأخذ المشهد بعدا جديدا تكتسبه القصيدة في حدّ ذاتها إذ تصير وسيلة الإدهاش والتأمل والرؤية، فهي التي تصبح سفينة الشاعر في الإبحار، ومن هذه التحولات تنتج الصورة عالماً جديدا كما تفتح الذات بتأملاتها كونا شعريا خاصا يكتسب معنى إضافيا للوجود في المكان.

فالقصيدة أو الكتابة أو الخيال، هي الأمكنة والبحر الذي يفتحه الشاعر على وجوده وغربته في المكان، ومن ثمّ تكتسب أبعادها المكانية من حركة الإدهاش التي تحوّلها إلى فضاءات دلالية تعالج إشكالية وجود الذات، حيث أن «القصيدة نوع من الإدهاش أمام العالم، وفي نفس الوقت هي وسيلة ذلك الإدهاش» [٢١]، إن الوسيلة التي يتحقق بها إدهاش النص لا يمكن أن تكون إلا تأملات الذات والرؤى التي تخترق المكان، فالقصيدة بتحولها ظاهرة مكانية تنتج عالما من الأمكنة يتماهى في جدل العلاقة بين القصيدة/ السفينة والبحر، فالصورة لم تحتج إلى براعة الاستعارة لأنها تواجه المكان بدءا من سؤال يتعلّق بوجود الشاعر، وهو ما يمثّل صورة للذات في مجرى الحياة التي تواجه بحر التحولات والعواصف، ولذلك يستغرق الشاعر هذه الصورة ليستمرّ في تعميق تأملاته بما تحتفظ به الذاكرة من مواقف وتصورات اتجاه البحر/الحياة، إذ إن الدهشة تتحول إلى حيرة وخوف من المجهول المنتظر، عنف البحر المأثور يحذره الشاعر، فهو «عاشق قديم تكسّرت على سريره المراكب»، وهو كذلك «شاعر قديم تكسرت على سريره الكواكب». يدخل البحر في مفارقات مكانية ودلالية يشملها إحساس الخوف والحذر، مادامت السفينة/القصيدة تفتقد بطلها وقائد وجهتها «وأنت طول العمر تبحثين عن سفينة وعن بطل».

تستقر صورة البحر على مستوى القصيدة بين ثنائيات الحضور والغياب والواقع والحلم، والعودة والغربة، وغيرها من الثنائيات الجدلية التي تؤسس القيم المكانية للصورة وتنتج فضاءاتها، فتأملات البحر لا تنقطع عن خلفيتها الموضوعية المرتبطة بالمنفى والغربة، إذ هو أيضا حالة انتظار مستمرة تترقب العائدين، يقول المتوكل طه:

**يا بحرُ يا ليلك العائدين**
**ويا شهقة النور هذا معينٌ،**

**وهــذي نــوارســنــا في المرافئ**
**ممهورة بالشتاء ونكتب أشعارنا**
**بــالجــراح لــيــســعـدنـا المــوت**
**والشعر وجه الحقيقة يبقى** (٢٢)

يعيد الشاعر صياغة البحر من منظور الانتظار «يا بحر» هي وقفة الشاعر على ذاكرة البحر ورحيل النوارس، وكأن النداء نفسه الذي وظفه الشاعر القديم عندما وقف على الطلل مستذكرا من رحلوا، غير أن بحر الشاعر هنا اتخذ تصورا إنسانيا شاملا تجاوز المساحة الجغرافية وامتدّ عبر المساحات الممكنة للرؤيا، إذ إنه في نص المتوكّل طه لا يمتدّ لأفق مغلق، وإنما يتجه وجهة محدّدة نحو النور المنتظر، فالرؤيا بإشراقها على نور الأمل تتجه لاعتماد ثنائية النور/والظلام باعتبارها ثنائية كونية ترفع مستوى المكان في النص إلى جدل خفي يتراءى من خلال صورة النور الظاهرة في النص، وبالتالي فإنها ارتقاء بالمكان من راهنية الواقع واحتجازه في ظلام المرافئ والشتاء إلى نورانية الكشف ورؤيا المكان من خلال الحقيقة المتصورة للذات.

## البحر ونمذجة القيم:

فمشهد البحر لا يكاد يتخلّص من أشيائه المألوفة حتى يعود إليها في ثنائيات وأبعاد جديدة، وكأنها مقامات في السفر عبر المكان، فمن ثنائية النور والظلام، إلى ثنائية الموت والحياة، ومن المنفى/البحر، إلى حضور الموت كفضاء آخر يضاعف الرؤيا والاتجاه نحو العالم النوراني للذات. فجمالية الموت يكتشفها فضاء الصورة: «ليسعدنا الموت» بحيث يتحول المفهوم إلى تصور ما ورائي للواقع، يتخلص من مادية الحياة والواقع لكشف الحقيقة، غير أنها حقيقة تستنتج من قدرة الخيال على تركيب هذه الأبعاد، والتي لا يمكن فهمها إلا عبر الخيال الشعري «والشعر وجه الحقيقة يبقى»، فالحقيقة المرتبة بالشعر لا يمكن التعرف إليها وتصورها إلا من خلال الصورة الشعرية التي تجعل من المكان بنية تتجاوز أبعاده البصرية إلى أبعاد ذهنية مجردة يحكمها منطقها الخاص، ولذلك فإن تأملات البحر، وإن حضرت معالمه البصرية لونا وأشياء، تظلّ تتجه بالصورة إلى مستوياتها التجريدية لتلخّص في النهاية فكرة تحقيق الوجود عبر مواجهة الذات للعوالم الممكنة، ومن ثمّ فإن صورة البحر وعناصره ترتبط «بعلاقة مباشرة بالأشياء أي بالوجود نفسه» (٢٣) ، وعندما نعود إلى صورة البحر في بداية المقطع، نلاحظ أنها تتجه إلى نوع من التعالي الذي يحاول وعي الأشياء، كما تظهر في الحدس والتأمل، ولذلك أنتج الخطاب صورة النور مباشرة بعد مادية البحر «يا بحر.. يا شهقة النور» والشهقة هنا تكشف عن انبثاق الرؤيا وإعلان الوجود

الممكن. ويعود الشاعر إلى صورة النور كمقابل للظلام في نسيج شعري جديد يستحضر البحر والعودة من خلال أشياء الواقع يقول الشاعر:

**يا هذا القادم من مدن النور**
**تفتح شريانك دربا للشعراء؟**
**إنا ندرك كنه العشق المتدفق**
**من قدم خشبية نعرف أوجاعك**
**لكنا لا نعرف أن البحر**
**يلملم أطراف الشمس**
**ويلقيها في الموج سنين..** (٢٤)

تحوّل صورة النور المكان إلى مطلق، فهو فضاء مفتوح على إشراق الذات «يا هذا القادم من مدن النور»، فالصورة تفتح على أمكنة نورانية لا يمكن أن توجد إلا من خلال تركيب الخيال لمساحاتها، ولذلك يخصّها الشاعر بعشق الشعراء «تفتح شريانك دربا للشعراء» وعبر هذا التوجه الصوفي في التعامل مع الأمكنة تلتقط الصورة عناصرها من عالم متخيّل متداخل الحدود هو عالم الذات في مقابل عالم الواقع. فالنورانية التي تشمل أمكنة الشاعر تمتدّ إلى صورة البحر المفتوح على الداخل «لكنا لا نعرف أن البحر يلملم أطراف الشمس»، وهو أيضا تشمله أنوار الشمس والوضوح، ومن هذه المشاهدات البصرية للمكان يرتقي الخيال بصورة البحر من ماديتها المرتبطة بالواقع إلى آفاق الرؤيا الشعرية ومشاهدات الخيال، وهنا تتحول البنية المكانية من لغة عادية إلى صورة متعالية تختزن ترسيمة الارتقاء أو مفهوم المتعالي كفضاء مفتوح يتجاوز الواقع ويقيم جدل المكان عبر ثنائية الحضور والغياب، فالعالم الماثل في الخيال يفتح حدود التماهي بين «مدن النور والبحر الذي يلملم أطراف الشمس» وبإلغاء هذه الحدود تفتح الصورة المكانية مشهدها على عالم نوراني تختفي فيه آثار المادة إذ إنه انبثاق ناتج عن شمولية النور لبقية العناصر وبالتالي فإن البحر والمدينة يتضايفان داخل المشهد، ومن هنا تتحول الأمكنة إلى «رموز مشهدية تؤكد تمظهراتها الأسطورية الخيالية في الربط بين المرئي والمسموع، كما يتجسد المجال الديني والسياسي كتجسيد احتفالي بمشهد ما، وتتجانس مجموعات الصور مع ترسيمة الارتقاء، ذلك أن ما يجمع الصور والرموز أساسا هو البعد البصري» (٢٥) ، غير أن مفهوم البصرية هنا لا يعني الرؤية العينية بقدر ما يعني تمظهر هذه الصورة في الخيال، ولو عدنا إلى صورة المدينة والبحر نجد أن التصور الإدراكي المسبق والناتج عن المشاهدة العينية سرعان ما يتراجع إذ إن صفة النور اللاحقة على المدن أو البحر تشوش الرؤية العينية ليتحول بواسطتها الخيال إلى إنتاج الفضاءات الممكنة، ولذلك استعان الشاعر بلغة صوفية

شكّلت المعالم التي توحي إلى العالم المتصور في الداخل، وهو عالم نوراني يقوم نقيضا لعالم الواقع وبمبدأ الضدية هو عالم مظلم، كما أن هذا التقابل يمكّن من إعداد ترسيمات إضافية ترتبط بالمكان، وتفتح على التقابل بين الارتفاع والانخفاض وبين النور والظلام والأعلى والأسفل والحضور والغياب، أي أن التحليل سوف يقودنا إلى مفهوم النمذجة، وما يرتبط بها من معرفة وأنساق ثقافية تحتفظ بإمكانيات القراءة والتأويل الديني والأسطوري والسياسي. ووفق هذه النمذجة فإن الأمكنة عموما تحتفظ برمزيتها المشبعة بالاحتمال رغم أن الصور قد تُقدّمها متناثرة، يقول الشاعر:

**كانت سفينتنا في البحر تائهة**
**تلهو بدفتها الأريـــاح واللجج**
**كانت فلسطين ملء الليل غارقة**
**تـــرنـــو إلى الـصــبـح**
**أنـــى الـصـبـح يـنـبـلـج** (٢٦)

مشهد السفينة يستدعي بالضرورة مشهد البحر، وكلاهما ينتج المكان على مستوى النص، فالصورة البصرية تقدم نموذجا شعريا لسفينة تواجه مخاطر البحر وعواصفه وهي تتأمل صبحا قادما بالنجاة!! ، هذا ما يلتقطه البصر أو ما ينقله من الواقع. غير أن المكانية تتجلى في أبعاد أخرى وتتجاور فيها عناصر الصورة بتركيب الجزئيات إلى بعضها، فخلفية المشهد صورة البحر الغائبة التي يبعثها، في النص، مشهد السفينة. وانطلاقا من هذه الخلفية يشهد المكان/ البحر بداية التحولات بما يحتفظ به الخيال من إسقاطات ونَمْذجة، حيث تتجه الأبعاد إلى بلورة مفهوم الصراع والحركة من خلال مقاومة السفينة للأمواج والعواصف، وهنا تدخل بنية البحر بوصفها نسقا يضفي على الصورة ما استقر في الأذهان من أساطير وأحداث تتعلق بالوجه المظلم والعاتي لصورة البحر، أو الخوف من المجهول، ومن التيه، ومن خلال نمذجة الأبعاد المكانية يصبح المجهول مرادفا للتيه والظلام والموت، فصورة السفينة في البحر توجّه نحو كلّ هذه الأنساق التي نسجها الخيال الشعري، كما ترتبط بالنماذج الكامنة في اللاوعي. وبالمقابل ينتج الفضاء الدلالي عالما نورانيا يجاور به العالم المظلم.

فحضور البحر في النص يضايف الواقع والعالم المرئي، كما أنه يتخذ بعداً رمزياً للوجود الواقعي، ولزمن تاريخي محدد يتمركز حول النواة فلسطين، والتي تنبثق في الصورة من خلال مجموعة بدائل رمزية أولية ترتسم في أفقين متقابلين هما: «سفينة في البحر تائهة تلهو بدفتها الرياح واللجج» وهي صورة بصرية تعادل الترسيمة الثانية: كانت فلسطين في الليل غارقة»، فالمشهد الأول يماثل المشهد الثاني، وكلاهما يعتمد

على المعالجة البصرية ونظام التجاور بين الصور، وهذا الأفق الأول يشمله العالم المظلم أوالمجهول، فمصير السفينة مشابه لمصير فلسطين، تتقاذفهما الأمواج نحو عوالم مجهولة هي عوالم الظلام، غير أن المشهد لا يكتمل لأن حركة الصراع ما تزال باقية ومستمرة، ولذلك تفتح الصورة أفقا جديدا يمتدّ من واقع الأفق الأول إلى انتظار الصبح «ترنو إلى الصبح أنى الصبح ينبلج»، فالنور لا يحضر في النص لكنه متوقّع وهو ما يفسر كثرة اللغة الدالة على العتمة والمجهول «الليل، التيه، الغرق» بينما يحضر النور «الصبح» في نهاية الصورة، غير أن هذا الحضور في آخر المشهد يبدو أكثر أهمية لأنه يؤسس لرمزية النور وعلاقته بالقيم، فوجوده في النهاية يرمز لانبعاث الأمل وكم يبدو هذا الأمل مشعا في مشهد خلفيته مظلمة!

تكتسب الخلفية المكانية للصورة بعدها الدلالي والجمالي من خلال ما تمارسه من نمذجة وإحالات متنوعة، فصورة البحر في النموذج السابق لا تنتهي عند حدود حضور المنفى والتيه فحسب، بل إن وظائفها الفنية تجعل منها وسيلة أسلوبية خارج التركيب تقوم بتوحيد ما يبدو متناثرا من المشاهد البصرية، فلا يمكن للخيل أن يجمع بين السفينة وفلسطين والصبح وغير من العناصر إلا من خلال ترسيمة الصورة الخلفية للبحر، كما أن مفهوم الأنساق الثقافية الكامنة في تصور الأمكنة هو ما يزودها بالفضاءات الدلالية الممكنة، ولذلك فإن «العالم الذي كشفه شعراء المكان ليس هو العالم نفسه الذي نراه حتى وإن بدا لنا أنه كذلك» [٢٧] .

يأخذ البحر بعدا يتمثل في كونه نموذجا مكانيا مفتوحا على العوالم الممكنة، كما أن نماذجه الكامنة في الخيال الإنساني جعلته صورة مكانية مرنة وسريعة التحول يمكن من خلالها بناء الفضاءات الأكثر تباعدا وتناثرا، وبالإضافة إلى ذلك فإنها اكتسبت نوعا من التخصيص اللغوي جعلت دلالاته في المخيلة الشعرية الفلسطينية تتجه إلى المنفى والوطن، حيث أن الذاكرة الجماعية تحوّلت إلى لاوعي يتأمل الشاعر عبر نوافذه منفاه أو به يطل على وطنه، وفي قصيدة «جملة واحدة قالها البحر..» [٢٨]، ينوع الشاعر عز الدين المناصر مشهد البحر بقوله:

**البحر عاصف والوحش في الزقاق**
**الليلة استرحت، لا صديق لي سواك يا مضيق**
**البحر كان هائجا أوشكتُ أن أقول إنّ شارع التانيس،**
**قد يفيض رغم بعد وجهك الصبوح، رغم أن قلبك الغريب**
**يرفّ بالصلاة لي، أوشكت أن أتوب** [٢٩]

بين رهبة البحر وسكونه يقيم الشاعر تأملات المنفى، حيث تمتدّ الصورة في موضوعة الغربة، كموضوعة تعتمد في إنتاج دلالاتها على صورة البحر، بل إنها عالم يرتبط بالمكان ويؤسس عليه كل الأبعاد. فمرجعية البحر عندما تؤسس للغربة تنغلق على العوالم الأخرى الموازية من حيث هو مكان للعزلة يتميز بلا نهائية الامتداد «البحر عاصف والوحش في الزقاق.. لا صديق لي سواك يا مضيق» فالمقارنة بين البحر والزقاق «تكشف عالما موحشا رغم رحابته لأنه يخلو مما يبعث الحياة في الامتداد الشاسع له، ولذلك يتحول الحوار بين البحر والذات إلى خطاب داخلي يركز على العزلة كمساحة نفسية تنتجها الغربة» (٣٠)

**البحر قال جملة ترنّ في الأعماق:**
**الغربة الزرقاء قد تمتدّ ألف ميل**
**أليس بحر هذه المدينة**
**التي نعيش في مرجانها**
**يمتدّ حتى ساحة الحنطور**
**تزورها السفائن التي**
**يعلكها التجوال والوهن؟!!**

الحوار الذي يفتحه النص يجعل من صورة البحر خطابا مباشرا لموضوعة الغربة التي تتقمص كل الأشياء، حيث إن مشهد البحر يغطي كل العناصر لونا وفكرة وموضوعا «الغربة الزرقاء قد تمتدّ ألف ميل»، يتخلى مفهوم الامتداد هنا عن مضمون القياسات، ليتقمص مفهوما نفسيا خالصا، إذ إن الامتداد يتحول من المساحة إلى الانفعال أو إلى تجربة الغربة، فهي تمتد إلى المدن والساحات. وبذلك يصبح مشهد البحر مشهدا نفسيا بامتياز ويتقلص الفضاء المفتوح الذي ينتجه إلى ضيق نفسي يؤثر في الأشياء.

## جدل الداخل والخارج:

فالمساحات البصرية للأمكنة تتلاشى في الصورة ويتحول المرئي إلى لا مرئي ومهما تكن التحولات التي تبعثها صورة البحر فإنها تبدو مشبعة بالأبعاد النفسية، فهي بالدرجة الأولى تركّز الدلالة في هذه الأبعاد وتنعزل فيها عن بقية العوالم، إذ إن لغة المكان تتقمص انفعالات الإحساس بالعزلة والوحدة «الغربة الزرقاء تمتد...» والمدينة تأخذ مشهد البحر «أليس بحر هذه المدينة..»، من هنا تبدأ المفاهيم المكانية في إنتاج تحولاتها، وبدءا من عزل المشاهد البصرية عن العالم الخارجي، تصبح للمكان/ البحر رؤيا خاصة تحوّل مشاهداته إلى تأملات داخلية تتواصل مع الخارج كما يبدو من الداخل، ولذلك تنتج صورة المكان/البحر ثنائية جديدة تضاف إلى الثنائيات الأخرى التي تقيم جدل الداخل والخارج على مستوى النص الشعري.

هذا الجدل (الداخل/الخارج) هو ما يمكّن من تحويل مفاهيم الامتداد باتجاه الموضوعات والفضاءات المختلفة التي ينتجها الخطاب الشعري، إذ به يتواصل تدفق الرؤى المختلفة التي تراوح بين المرئي والتأملي في إنتاج المكان على مستوى الصورة:

**فلننتظر البحر قد يمرّ**
**من هنا، أشمّ رملك الحنون**
**أحضن الأمواج**
**نُسَيْمة من سحرك الوهاج**
**نوارس الخليج والعقبان** (٣١)

من موقف العزلة في المكان يتحول المشهد إلى حوار داخلي ينتقل من رصد معاناة الغربة إلى تجليات الحنين، وهنا تهيمن على المشهد صورة البحر في تلاقيه مع الضفة الأخرى للوطن، ويتحول إنتاج المكان من مشاهدات الخارج إلى إنتاج تفاعل الداخل، حيث أن الصورة تصبح نتاج تفاعل الذات مع العالم الخارجي وليست نسخة مطابقة له ينقلها الوصف، فهي «منتوج تفاعل الذات مع هذا العالم» (٣٢) . وعلى مستوى الداخل تنتظم مجموعة مفردات تشكل فيما بينها الدلالات النفسية «أشمُّ رملك، أحضن الأمواج، نُسَيْمة من سحرك» حيث أن هذا الحقل اللغوي وإن ارتبط بأبعاد بصرية «الموج، الرمل» فإن الصورة تحوله إلى قناة توصل الذات بما يشملها من عالم الداخل والوطن باعتباره الغائب الحاضر في خلفية الصورة، ولذلك يتجه نص البحر إلى إعادة إنتاج المكان الغائب دون أن يستقرّ على مجال بصري أو دلالي معين إذ إنه يشير إلى كل شيء دون تحديد باعتباره علامة تفتح على عالم الخارج، وهو ما يحضره على مستوى الخيال لملامسة وقائع ممكنة جديدة فيضيف الشاعر إلى التحولات المكانية تحولات نفسية غير متوقعة، يقول:

**هل ينزف البحر دما**
**أم ينزف البحر صديدا**
**أم أنه بكى حبيبه الموعودا؟؟**
**أم أنه ينتظر الرمال أن تبوح**
**أو أن تقذف فوق رمله شهيدا؟؟**
**أم يا ترى حبيبتي في هدأة المساء في محطّة القطار**
**يا أيها العظيم ندور في الوديان في ذوائب الأشجار**
**تهرسنا الحيتان والعقبان والبرابرة**
**معتّمة أحلامنا من يمنح الغريب في ترحاله**
**تأشيرة الدخول للقدس أو للناصرة؟؟** (٣٣)

لا تغيب صورة البحر كإطار خارجي للتجربة لكن حضوره يتحول إلى مساءلة داخلية تستنطق البحر، وعبر الاستفهامات المتتالية تشكل الصورة البصرية رسالتها الدلالية، فمنظومة اللغة المكانية الرامزة تتوسّع في نسيج حقولها من البحر لتستحضر أمكنة إضافية تشترك في بناء الصورة الكلية «الرمال، محطة القطار، الوديان، القدس، الناصرة» فالرسالة البصرية تتشكّل باللغة، لا من الخارج فحسب، وإنما من الداخل أيضا، وفي طبيعتها البصرية ذاتها، إذ إنها تصبح قابلة للفهم بفضل أبنيتها اللغوية» [٣٤] ، وتترافق هذه الأمكنة بلغة تتجه نحو الفجائعية لتشبع الصورة بالأبعاد النفسية، ففي هذه الأمكنة كل شيء ملتبس بالقلق والخوف والحنين، وشمولية صورة البحر على كل المشهد تعزز هذه الأبعاد التي منها يصوغ الشاعر أسئلته الباحثة عن مكان، ومادامت صورة البحر تحتفظ بذاكرة الضياع والمجهول فإن هذه الدلالة تمتدّ إلى الحلم ليتحول حقلا معتما يتقاطع مع صورة البحر في مفهوم التيه والمجهول «معتمة أحلامنا»، تتحول صورة الظلام «معتمة» إلى الداخل لتبعث الواقع وما يثيره في الذات من رؤى معتمة شملت كلّ الأشياء والأمكنة، غير أن رغبة العودة إلى الوطن تظل كامنة خلف هذه المشاهد البصرية، لأن البحر رغم ارتباطه بدلالة الغربة والمجهول والتيه يظل يحتفظ بصلة خفية بالوطن، مادام يثير ذاكرة الأم ومدن الوطن يقول الشاعر:

**هل ينزف البحر دما، أم أن قلبي متعب في هذه الأيام؟؟**
**أم أن عيني ربما ترف من تراكم الأيام؟؟**
**أم أن أمي في الخليل لا تنام؟؟؟**
**البحر سوف يذكر الأسباب سوف يصفو**
**تقبل الموجات في كالأحلام**
**تفيض فوق ذلك الحزين، يفوح الرغام**
**البحر هزني والبحر حزّ لي وريدي**
**البحر قد يفيض، تدفن المدينةَ المياه تصفّر الرياح**
**وتركض الموجات كالدجاج** [٣٥]

تتحول صورة البحر تدريجيا من مجرد مشهد بصري وصورة تسجيلية إلى خطاب يتفاعل مع الذات والواقع، بل تجعل منه الصورة الشعرية محور الدلالات، لأنه بالإضافة إلى تحقيق مهمة توصيل الرسالة البصرية يصبح وسيلة اكتشاف عالم الذات التي بها يقيم الشاعر علاقاته بالمكان، ومن خلال متابعة اللغة المكانية الموظفة في الصورة بدءًا من الوحدة الكلية «ينزف البحر دما» يتدرج عبر الصورة حضور الأمكنة الأليفة بحيث تأخذ

صورة البحر مهمة التواصل مع هذه الأمكنة واستدعائها عبر الذاكرة «الأم، الخليل، المدينة» ومن خلالها يمزج الشاعر بين الحنين والغربة، وتفتح الحلم باتجاه الذاكرة:

**صبية بحرية الأصول**
**غادرتُها، غادرت الطلول**
**ولم أجد من صوتها سوى صدى الرنين**
**الغربة الزرقاء قد تمتدّ ألف ميل**
**ضحكت قبل أن تقول:**
**كف عن تدجيلك الرقيق**
**البحر كان فاتنا ولا سواك يا صديق**
**ولا سواك يعرف الجليل يا صديق** (٣٦)

التداعيات المركّزة على صورة البحرحوّلت الامتداد البصري المهيمن على الصورة بفعل خيال البحرإلى امتداد زمني عبر الذاكرة، فالصفحة الشعرية للبحر تثير الذاكرة لتعقد مقابلة مفاجئة بين البحر والطلل، لا يتجه إليها الخطاب مباشرة وإنما يستحضره بلغة تعتمد الإشارة «صبية بحرية الأصول» لانكتشف حضور الطلل إلا بعد أن تشير الصورة إلى خلفيته من خلال تكملة الجملة في السطر الثاني «غادرتها، غادرت الطلول». وبهذا التوظيف توجه الصورة دلالة البحر إلى غير المرئي واللامتوقع بربط البحر بالطلل، إذ إن تخصيب الصورة بهذا الموروث الشعري بالدرجة الأولى يكشف عن التقاطعات الممكنة عبر الفضاءات الدلالية، فصورة الصبية البحرية تستدعي صورة الطلل عندما ربطه الشاعر بالمرأة أو بذكر الحبيبة الغائبة، ومشهد المماثلة لا يتوقف عند هذا الموضوع، بل إن الخطاب يستكمل جزئيات الصورة الطللية، وكما لم يجب الطلل شاعره عندما استنطقه، لا يرجع من البحر سوى صدى الذاكرة أو بقايا رنين الصوت المحفوظ في الذاكرة.

وفي بحث العلاقة بين البحر والطلل على مستوى الصورة نلاحظ أنهما يتقاطعان في الفضاءات الدلالية المفتوحة على الذات وما يثيره إحساس الغربة وهواجس الرحيل، وهذه الانفعالات تفتح نافذة أولية على العوالم البديلة الكامنة في اللاوعي، بحيث أن صورة البحر أو صورة الطلل تؤولان بصورة المرأة الأم، والمرأة الحبيبة، والمرأة الأرض، وهذا ما يفسر حضور الأم وربطها بالخليل في المقطع السابق «أم أن أمي في الخليل لا تنام».

## البحر وفضاء التاريخ:

ينتقل البحر من ملامحه البصرية المفتوحة على جغرافيا الوطن والعالم إلى مجال مفتوح على الذاكرة وما تستدعيه من مواقف تاريخية أو وقائع تعيد ترتيب جزئيات

العلاقات في المكان أو معه، ويعتمد في بنائه على إثارة الرموز التاريخية واللغوية باعتبارها شبكة من العلاقات بين الذات والإنسان والجغرافيا، ومن هذه التحولات قول المناصرة في قصيدة «يتوهج كنعان»:

**هيئ جوادك للرعي في مرج**
**ذاكرة الغيم قبل المساء**
**أحاول أن أمسك البحر**
**من خصره القرمزي**
**أراه كذالكْ الدخان يقيم جبالا من**
**الحلم يرحل غربا فيطرده البحر**
**أحاول أن أرسم البحر لكنه**
**كنساء الينابيع يبدو صديقا**
**ويهرب بين كفّي مثل حقول القطار**
**وأركضُ: انظرْ حجاجا من الصخر**
**يأوي الحمام إليه من البحر**
**من البحر والتينة المقدسية** (٣٧)

رغم تمركز الخطاب على الذات، يفتح الشاعر مجالا لمشاركة الذاكرة الجماعية «هيئ جوادك للرعي في ذاكرة الغيم» كما يبدو أن هذه الذاكرة مفتوحة على المكان والمفارقات القائمة على تكسير العلاقات بين الأشياء، وفي أول مشهد للبحر «أحاول أن أمسك البحر من خصره القرمزي» تتفاعل العلاقات المتباعدة بين اللون والبحر والإمساك.. وكأن الصورة تضع القراءة أمام حالة استحالة قد تبدو إذا ما عقدنا العلاقة بين صورة البحر والقول المأثور «كالقابض على الماء» وهذه الاستحالة تتكرر في نهاية المقطع عندما يعلن الشاعر هروب البحر من بين كفيه» ويهرب بين كفي مثل حقول القطار»، هذه التحويلات تبدو نتيجة أولية لاعتمادها على ذاكرة غائمة «ذاكرة الغيم» فمنذ البداية تتهيأ صورة البحر لهذه التحولات المفاجئة والمفتوحة على التنويع المعرفي والثقافي والنفسي المؤسس على تجارب الذاكرة «وإذا كان الشاعر يريد عن طريق الاستعارة أن يقوم بعملية تحويلية للأشياء، فإن مادته (البحر) تراوغ هي الأخرى في محاولة تحويلية من خواص البحر إلى خواص الربيع» (٣٨) .

هذه التنويعات المقامة على خلفية البحر، تفتح المكان/البحر على علاقات كونية متداخلة توزعها الصورة عبر مشاهد الأشياء الحاضرة في الذاكرة، فالمكان لا يتحدد بتعدد الأنواع التي يلتقطها الخيال لصورة البحر، لأن هذه الصورة بعيدة عن المشاهد البصرية

وعلاقاتها المنطقية، فالخطاب يتجه إلى بحر يقيمه الشاعر في رؤاه الذاتية ومن عزلته ومنفاه الداخلي ولذلك يكرر الخيال محاولات الإمساك بالبحر وفي كل محاولة يدخل في علاقة جديدة، فهو «كنساء الربيع، أحاول أن أوقظ البحر من نومه السرمدي..»، وعبر مسافات هذه التحولات تعود الذاكرة من البحر إلى المدن والتاريخ «الخليل، كنعان، وهران، تلمسان، الأندلس...» ومن هذه التنويعات المفتوحة على مختلف الأبعاد يتحول «البحر» موضوعا لخطاب شامل يتوزع على تفاصيل المنفى والتاريخ، و «البحر هنا يكتسب مدلولات أخرى دون أن يكف المدلول الأول كما هو في الوضع اللغوي عن التفاوض الدائم للدخول في علاقة أخرى مع المدلولات الأخرى، تتمازج الدلالات دون أن تلغي الواحدة الأخرى، مما يجعل كل دلالة تكسب الأخرى عمقا أكثر وثراء أشد من خلال تبادل بعض الخواص» [٣٩] .

تتقمص صورة البحر عناصر الرؤيا، بحيث تكوّن بنية مكانية تتفاعل مع مجموع المشاهدات الواردة على البحر، كما أن موضوعة المنفى والحنين تتردد عبر الفاعلية نفسها، ولذلك فإن إنتاج صورة البحر لا تنفصل عن البعد الذاتي وما يكشفه الخيال، إذ إنه نتاج تركيب الخيال بدرجة أولى، لأن الصورة لاتوجد في الطبيعة لكنها نتاج الخيال «لأنها لا تعتبر صورة إلا بفضل ما تختزنه من وعي» [٤٠] ، وما يضفيه الخيال عليها من شاهدات وتأملات ذاتية، فالبحر يرتبط في كثير من المشاهدات بإسقاطات الخيال، ممّا يحوله، في بعضها، مرآة تعكس صفحة الداخل، فتفك رموز الرؤى أو تستعيد أزمنة الذاكرة وأمكنتها.

وفي مطولة إبراهيم نصرالله «هادئ بحر غزة»، تصبح صورة البحر مبعثا لتأمل الواقع الذاتي والجماعي، إذ تتجه إلى تنويع الأمكنة بين المنفى، والوطن، وأماكن الألفة والحميمية، وتستمرّ التنويعات على هذه الصورة ليتحوّل البحر رمزا شاملا تتقمّصه الذات و يصبح وسيلة الخيال لعبور الرؤيا، يقول الشاعر:

**هادئ بحر غزة**
**ماء وأشرعة زرقة وصباح عريض**
**ونافذة للنوارس أو جدول في الوريد**
**هادئ بحر غزة**
**لي رغبة أن أرى وجه أمي ومدرستي**
**كلّ أسئلتي انتشرت فيّ موجا**
**فقد يبس الغصن لكنّ أسئلتي اكتملت**
**واستوت برتقالا..**
**لكنني أعرف البحر منذ صباه**
**طاعن في الزغاريد والعرس**
**هذا أنا وجبين إله** [٤١]

يعمد الشاعر إلى إعادة تشكيل العلاقات في صورة البحر وبدءا من تأمل صورته الواقعية «هادئ بحر غزة» يحضر خيال البحر بشكل متكرر يجعل منه محور التأملات، فصفة الهدوء الملازمة له ليست إلا لحظة زمنية تفتح بوابة البحر على تأمل واستدعاء جغرافيا الوطن، إذ إن العلاقة هنا تدخل في تركيب ثنائية البحر/ الوطن من خلال المدينة «غزة»، فيكون المشهد في صفائه وزرقته وإشراقة صباحه مطابقا للتجربة الشعورية الآنية المرافقة للحظة التأمل وهي هنا لحظة تواصل مع الوطن، غير أن هذه التأملية سرعان ما تستعيد ذاكرة البحر المشبعة بهاجس الرحيل لتدخل الصورة بداية التحولات حينما يصبح مشهد البحر نافذة للنوارس، فتبعث الانطباع بحضور ما يخفيه البحر من هواجس «فنافذة النوارس والأشرعة» تبقي على احتمالات الرحيل مفتوحة، وتمدّ دلالة الصورة بجدلية الحل والترحال لأن البحر الذي بدا صافيا هادئا إنما يجهز بذلك الاستعداد لرحيل النوارس وغياب غزة.

المشهد يبقي على مفارقاته التي تتآلف مع الرؤية الداخلية والتي تلغي هنا الصورة الخارجية للبحر وتحرك في اللاوعي هواجس الخوف من البحر أو الخوف من المجهول، وهو ما يوجّه الصورة الشعرية إلى تأملات تثير في الذات الرغبة في العودة إلى الطفولة وعالم السكينة وهو العالم الذي تحتمي به الذات «لي رغبة أن أرى وجه أمي ومدرستي»، وإذا عدنا إلى المقارنة بين الصورة الواردة على مشهد البحر فإن احتمالات القراءة سوف تقودنا إلى الموازنة بين صورة البحر الهادئ الذي يغري بالسفر والذي يهيئ للرحيل وبين الرغبة في رؤية وجه الأم.

فالخلفية الماثلة وراء هذا المشهد يبدو أنها تقوم على جدل الألفة والغربة، فصفاء البحر أوحى في البداية بنوع من الطمأنينة لكنها إحساس زائف لأنها طمأنينة مغلفة بالخوف وهواجس المنفى والبعد، ولذلك سرعان ما احتمت الذات بالعالم البديل والملجأ الآمن الذي يقوم في مواجهة المخاوف، فوجه الأم وذاكرة الطفولة وفرت هذا العالم البديل، وبالإضافة إلى ذالك فإن صورة البحر علامة مرجعية للعوالم المجهولة والفضاءات المفتوحة على اللانهائي وعلى المطلق وهو احتمال آخر يقيم وجه التقابل بين العالم المفتوح والعالم المغلق، وهذه الفرضية يبعثها الخيال الشعري عندما تتحوّل صورة البحر إلى عالم مفتوح على الأسئلة: «كل أسئلتي انتشرت فيّ موجا... لكن أسئلتي اكتملت». الأسئلة، هي الأخرى، تأتي مفتوحة لأنها لم تحدّد موضوعها، غير أنها كثيرة المعاودة «انتشرت فيّ موجا » فالمظاهر الحسية للمكان تتجه إلى إنتاج توتّرها الانفعالي إذ إنها تلامس المثيرات الانفعالية من خلال الحركة «الموج، الانتشار»، فصورة المكان/البحر، تصبح صورة متعددة المداخل، كثيرة الاحتمال «وهو ما أحدث انسيابا في العلاقة بين الحقول

الدلالية» [٤٢] ، فمن مشهد صفاء البحر يحدث الانتقال إلى مجموعة انفعالات متداخلة عبر الصورة، الطمأنينة، الألفة، الخوف، ثمّ أخيرا إلى قلق الأسئلة، ويبدو هنا التحول المركزي في الفضاءات الدلالية التي فتحها مشهد البحر بالانتقال من رصد الواقع البصري إلى رصد الواقع النفسي الداخلي، وأخيرا الامتداد إلى محاورة الذات ومساءلة وجودها في هذا الواقع، إذ إن التوتّر يبلغ أقصاه عندما تنتهي الصورة إلى حضور المقدس مقترنا بالأنا «هذا أنا وجبين إله»، ويبدو أن الشاعر يتحول إلى التساؤل في موضوع الحياة والموت وهو تحوّل تبرره المقاربات الوجودية للصورة، فمن صورة البحر وما ترمز إليه من تيه وانفتاح على العوالم المجهولة إلى الحنين للأم وما ترمز إليه من طفولة وميلاد يفتح الخيال فضاء دلاليا جديدا يتجه إلى التساؤل عن جدوى الحياة في عالمه المجهول والمحفوف بالهواجس والقلق «هذا أنا» تمركز في الذات يتشكل في ثورة شك وتساؤلات في الحياة والموت، يقول الشاعر:

**لا أقول لك الآن إني سأمضي إلى الموت**
**لا أعشق الموت لكنه سلّمي للحياة**
**هادئ بحر غزة**
**هذا الصباح أليف وأطيب مما شربناه**
**لا ورد في الطرقات اجل**
**ولكن وردتنا الأغنيات**
**هادئ بحر غزة**
**هذي البيوت التي**
**تسكن الروح تشبهني**
**خطوة الضوء.. ألفته**
**وضجيج المحطات يشبهني**
**غيمة تحمل الأرض حتى**
**لنجوم.. وبيارة البرتقال..**
**الحدائق.. تشبهني** [٤٣]

من جدلية الميلاد/الوجود، يتجه الخيال بصورة البحر إلى حدود المطلق، إذ يجعل منه نواة التأملات الوجودية في موضع الحياة والموت «لا أقول لك الآن إني سأمضي إلى الموت، لا أعشق الموت لكنّه سلّمي للحياة». وهنا تعود صورة البحر إلى ما درج عليه كثير من الشعر الفلسطيني عندما وظفها صورة خلفية للوطن، ونافذة تواصل بها الشعراء مع القضايا الإنسانية المختلفة. فالخيال الذي ارتبط بالبحر حرّكه وأسّس أبعاده واقع المنفى،

والوجود في الخارج، وترد هذه القضايا بصور متقاربة زاوجت بين المنفى والموت وبين الوجود والوطن. فالبحر صورة تعامل بها ومعها الخيال الشعري متأثرا بمخزونه الرمزي والطبيعي الممتد في عمق التجارب الأدبية الإنسانية باعتبارها صورة فاعلة اختزنت تراكمات تلك التجارب الكامنة في الخيال.

تعتمد صورة البحر على كثافة أبنيتها التصويرية وتراكيبها المتداخلة التي تشكل «الحقل الذي يقتنص منه الخيال عناصر الصورة ويستمد الرموز ويجسد فيها معاناة الشاعر، فيفكك عناصر الواقع ويعطيها وظائف جديدة يغور في أعماقها ويضيء جوهر وجودها»[٤٤] ، وعبر مساحات البحر يسترجع الخيال ذاكرة الوطن أو المدينة بتحول رؤيا البحر مرآة تعيد تشكيل مدن الطفولة وذاكرة الوطن «هذه البيوت التي تسكن الروح تشبهني»، فالبيوت تحضر في الداخل، لأنها استحالت فكرة أنتجها البعد عن المكان، فهي «تسكن الروح» وهي تشبه الذات عندما تصبح عالما يسكن خيال الشاعر ورؤاه، وبذلك فإن تراكم الصور الجزئية يبعث رمزية الأمكنة وينوع دلالاتها وتحولاتها عبر بناء إشاري متجاور يمتد من الذات إلى الآفاق الممكنة للرؤيا، و «خطوة الضوء» أول إشارات التحول من واقع المكان إلى نورانية المشهد الذي يمنح الصورة نمذجة متسامية «غيمة تحمل الأرض حتى النجوم.. وبيارة البرتقال.. الحدائق.. تشبهني» الصورة تتحول من ثنائية الواقع/الحلم، إلى ثنائية العتمة/النور، وهي ثنائية تُدخِل صورة المكان في معطيات سلّم القيم التي تقيم جدل الداخل والخارج، وهو ما يجدّد في النص فاعلية المكان وتوجيهه لإنتاج قيم استبدالية تستثمر ظلال المكان، فالأرض والنجوم والبرتقال والحدائق سلسلة استبدالات تتجدّد عبر الخيال وتقترن بصورة البحر لأنها، بحضورها المفاجئ في السياق، تحيي أمل العودة من رحم الغربة، وهي الغيمة التي تحمل الأرض حتى النجوم.

يؤسس خيال البحر لتشكيل متداخل العناصر، إذ ينوع الرؤية الشعرية على مختلف تفاصيل المكان، فالشاطئ والموجة والزرقة والعواصف مشاهدات بصرية تختفي الذات خلفها كعوالم مكانية تولّد فضاءات الرؤيا وتستعيد آلية الاستبدال لتتوسّل بالمتوقع المحسوس اللامتوقع الذهني، يقول الشاعر في قصيدة «الموجة» [٤٥] :

**عاليةً كنت هناكَ على الشاطئ**
**البحر سرير من أجنحة لا تهدأ**
**عاليةً كنتِ دمي ملتهب**
**أضلاعي تتقافز**

يركّز الخطاب على جزئيات المكان، فيتجه إلى البحر من خلال ما يحفل به من علامات دالة على هيمنة فضاءاته «الموجة، الشاطئ» ومن قيم المكان يستدعي الشاعر

الارتفاع إشارة إلى تجاوز المساحة البصرية إلى رؤيا داخلية «عالية كنت»، فصورة البحر تكشف مباشرة عن التماهي بينها وبين التأملات، إذ تتدعّم صورة البحر بما يعزّز صفة العلو وتناهيه في القدم، فالفعل كنت يتجه إلى دلالة الاستمرار في الوجود، كما أن البحر يكتسب هذه الصفة من باب دلالة الجزء على الكل «البحر سرير من أجنحة لا تهدأ».

في هذا التركيب الغريب لمعطيات المكان تتجاوز الصورة حدود الواقع، إذ تحركها الرغبة الداخلية للذات في اقتحام اللانهائي وتجاوز المعقول إلى اللامعقول، حيث أن تشكيل الصور يفتح تأسيس الأمكنة على جدل الارتفاع/ الانخفاض، والمحدود/اللامحدود، وهي هنا سلسلة قيم مكانية تفصل بين الواقع والحلم، ومن ثمّ فإن علو الموجة على الشاطئ يتضمّن الإشارة إلى سمو الذات بالحلم، ومن هنا يتخذ المكان سبيلا له تتخلص فيه الذات من مادية المحسوس للسمو بروحانية المجرد، فالبحر هنا يتحول في الحلم إلى مساحات أرحب منه في الواقع تمليها رغبة الذات في الخلاص من ذاكرة المنفى، ولذلك يحوّل الشاعر نشاط الحركة من المكان إلى الجسد «دمي ملتهب، أضلاعي تتقافز»، إن الرغبة في الخلاص والتحرر من الواقع تؤجج في الذات حلم التوحّد والتماهي في المطلق، فالبحث يتحول من موضوع المكان إلى موضوع متحرر من المادة روحاني التركيب، الحلم وسيلته الوحيدة الممكنة والأصوات لا يسمع منها إلا نداء الروح المتعالي:

عـــاليـــة كـنـت
نـداء سريا ينساب إلى روحي
أتـبـعـه مـأخـوذا بـالأزرق
مـأخـوذا بـهـضـاب المـاء
كـان الـنـاس خـطـى تتقاطع
فـوق الـرمـل بـلا أسـمـاء
والأصـداف رئـات الـريـح
وريـش طـيـور خـرسـاء [٤٦]

من عالم الواقع أو المادة يتجه المكان إلى تأسيس أمكنة الروح، فالبحر هنا لا يأخذ تشكيله المعهود، لأنه تحوّل من صفته المكانية التجسيدية إلى مفهوم الفضاء المفتوح على المطلق، فبعد أن كان ذاكرة المنفى والغربة المرتبطة بالوطن/الأرض، اتجه إلى ترسيمة مماثلة، لكنها ترتبط بغربة الروح. وفضاؤه المجهول هو ما يحيل إلى العالم الما ورائي، أو عالم الروح، ومن ثمّ فإن صفة العلو المهيمنة على مشهد الصورة ترمز إلى رغبة الروح في السمو إلى عالمها، ومن ثمّ فإن رغبة العودة إلى الوطن المفقود تتقاطع مع رغبة الذات في التسامي إلى عالمها الأثيري «نداء سريا ينساب إلى روحي»، ولتأكيد هذا البعد العرفاني

استبدلت الصورة «البحر» بالأزرق لأنه عالم لوني يركّز الدلالة على أثيرية المكان فالزرقة صفة عادة ما تُسند للبحر وللسماء معا، ولذلك تتخذها الذات لونا لعالمها، وهو عالم يتشكّل في الداخل ويتمركز حول الهناك، كما ينتج رغبة الروح وحنينها إلى حرية نفسية داخلية.

تتشكّل صورة البحر في تعبير ترميزي «يعبّر عن بنية من العلاقات الدلالية المتداخلة التي تتماهى مع انعكاسات اللاشعور في مسارب إشارية متعددة يهدف من خلالها الشاعر إلى استكشاف أسرار الحلم الذي يعجز عن تحقيقه في الواقع، واستبطانه واكتناز احتمالاته الممكنة، ثم يعيد تشكيله حسيا وفق رؤية متموّجة مراوغة تفتح قنوات عديدة لها» (٤٧)، ولذلك فإن إنتاج المكان في النص الشعري يستجيب لرغبة داخلية في التوحد به وإعادة الألفة إليه، باعتباره أحد مكونات الحلم التي توحّد الذات بالأشياء وتحقق بها الإحساس بالوجود في المكان:

**عـــالـــيـــة كـــنـــت**
**كأن جهات الأرض اجتمعت فيك**
**كأنك روحي تتجلى وذهولي الطفل**
**كأنك ما بعد البرِّ وبعد البحر**
**وشمس الغامض في الأشياء** (٤٨)

تتوحد مشاهد الأمكنة في لحظة الحلم إذ تتماهى صورة الموجة العالية في كلّ الأمكنة «جهات الأرض، الروح، ما بعد البرّ، ما بعد البحر، شمس الغامض»، فالحلم يتقمّص المكان ويتحول إلى مكان مفتوح على اللانهائي لأنه يتعالى عن كلّ الأمكنة والحدود ويثبت فكرة الانفتاح على المطلق والوجود النهائي، غير أن هذا الاتجاه الدلالي سرعان ما يعود إلى مفهوم الألفة والحنين للأرض/الأم:

**عـــالـــيـــة كـــنـــت**
**دخلنا الألفة في لحظات**
**حين مددت يدا نحوي**
**فانبسط الأزرق شوقا**
**واتقدت في القلب مجاعة**
**قلبي للأعراس المهجورة**
**للحنطة لوجوه الشهداء**
**ناديتك.. يا أمي**
**ناديتُ... اندفعت كلّ ظباء**
**العالم ظمأى فيّ عدوت إليك** (٤٩)

الموجة هي الوجه الآخر للمكان، إذ إنها شكّلت لازمة افتتح بها الشاعرتواصله مع الذات وعوالمها الداخلية ومع الخارج باعتباره عالما موازيا للداخل، وبالتالي فهي الفضاء المفتوح للذات والنافذة المطلة على الحلم والذاكرة، ولذلك وظف لغة اللون «الأزرق» ليتجاوز به مساحة المكان «البحر» مع الإبقاء على حضوره في النص. فالأزرق يحمل دلالة الضبابية والعالم المفتوح على المجهول وهو في هذا الجانب شبيه بالبحر ومرتبط بالسماء باعتباره الفضاء الكوني للروح. فدخول الألفة، دخولٌ إلى الحلم والفضاء الكوني، فالخيال يأخذ اتجاهه من الخارج ليغوص في عمق اللاوعي، وهو بعد كوني، لا لأنه مخصّب بعناصر المكان أو الطبيعة فحسب، ولكن لأنه يتحول إلى عالم وسيط تنشطه الصورة الشعرية بحيث تتداخل على مستواه صور الداخل والخارج، وبالتالي فإن فضاء المساحات المكانية «الموجة العالية، البحر... « تتقاطع مع فضاءات الذات التي تموج بتجارب الغربة والمنفى والحنين، وعالم الخارج الأم/الأرض...

فضاءات الغربة والحنين للوطن الأم ترتبط دائما بالبحر وما يمثله من عوالم يعتبرها المتخيل مجالا مفتوحا على المنفى والوجود كما يأخذ البحر بعدا يتمثل في كونه نقطة تكوين أو بداية العالم وبوابته التي يخرج منها الفلسطيني من الحصار إلى الحصار [٥٠] ، وهذا الإحساس «الغرب والحنين» هو بوابة الشاعر إلى البحر باعتباره عالما للرؤى وزرقة تفتح فضاءات الحلم، يقول محمد القيسي:

**وأرى في البحر عذابَ الغربة**
**ولكني أحمل مرساة وأقول**
**أراكِ غدا ذات نهار**
**جبلي يتوزّع بالعدل**
**ولا تعلن أطيار البحر**
**المتغيّر عن موعد**
**أسفاري فأروح إلى زاوية**
**معتمة يسترها الضوء**
**يزيّنها الأسف الغلاب**
**وأسأل عن كلمات البدء** [٥١]

تفتح الرؤيا الشعرية على صورة البحر مرتبطة بمعاناة الغربة، وهو تصوير ينجزه الشاعر مباشرة في شبه معادلة تتساوى فيها دلالة الغربة مع صورة المكان، غير أن المكان يحمل في الوقت ذاته المفهوم المناقض للتصور السابق، حيث يصبح البحر بوابة للسفر وانتظار موعد العودة القادم، وذلك يربطه بمفهوم الزمن باعتباره الحاضر وبداية

الرحيل إلى المستقبل «أراك غدا ذات نهار». غير أن المكان يتجه في آخر المشهد إلى تأمل المشكلات الوجودية الناتجة عن واقع الوجود في اللامكان، إذ إن الرحيل عندما يتحول إلى سفر دائم تفقد معه الذات مفهوم الانتماء للمكان أو الاستقرار فيه، ومن تأملات صورة البحر يعود الخيال إلى عتمة العزلة «زاوية معتمة يسترها الضوء»، تخرج التأملات من زرقة البحر وفضاءاته الرحبة لتدخل في عتمة «الزاوية» وهو مكان إضافي يستدعيه خيال المنفى، غير أنه هو الآخر عالما وسيطا بين الداخل والخارج، إذ إن الزاوية المعتمة ترتبط بعذاب الغربة، والضوء الذي يسترها هو ضوء الداخل أو العالم الداخلي المستغرق في تأملاته والمنفذ الوحيد لنور الأمل، ولذلك فإن الزاوية المعتمة تفقد مفهومها الظاهر لتتقمّص مفهوما جديدا بتحوّلها إلى مكان مقدس وعتبة مطلة على عالم الأنوار، ولذلك خصها الخيال بالسؤال «عن كلمات البدء» وما يختزنه هذا المفهوم من بعد ديني يرمز إلى بداية الوجود «في البدء كانت الكلمة»، وهو يرتبط في خيال المنفى بالحاجة إلى الانتماء إلى مكان ثابت «حيث أن الإنسان يعلن دائما عن حاجته إلى إقرار وجوده والبرهنة على كينونته من خلال الإقامة في مكان ثابت سعيا وراء رغبة متأصلة في الاستقرار وطلب الأمن للذات» [٥٢] ، ولذلك فإن جمالية البحر تستغرق هذا الاتجاه في أبعاد المكان إذ إن السفر والرحيل والغربة حركة نفسية باتجاه الاستقرار في المكان.

ولقد ارتبطت غربة الذات بأمكنة اختصت بها كعوالم تفتح المكان على المتعدد، ومن ثمّ فإن عالم البحر تفرّد في الخيال الشعري بنصيب وافر من النشاط التصويري المتجه إلى المكان باعتباره مفهوما وجوديا تعمّقت في تجسيده مخيلات الشعراء، ولعلّ كثيرا من النماذج الشعرية التي استلهمها محمود درويش اعتنت بخيال البحر ووفرت من خلاله رمزية مكثفة أحيانا وصورا بصرية تجسيدية أخرى، غير أن المشهد يظلّ يتقاطع فيه خيال البحر مع البحث عن الأرض وبدء التكوين يقول درويش:

**لأول مرة يرى البحر من داخله**
**سفينتنا تحمل البرّ**
**باحثة عن مرافئ للبرّ.**
**كنا ندافع عن واجب الكلمات**
**وعن كعب آشيل.**
**كنا نواصل هذا الرحيل إلى البدء،**
**من يوقف البحر**
**كي نجد البدء في ساحله** [٥٣]

تؤسس ثنائية الداخل/الخارج مكانية البحر إذ إنها ثنائية مفتوحة على عالم الذات، وتوحّد العالمين في داخلها، حيث تعتمد صورة البحرعلى لغة إشارية تجعل السفر داخليا «يرى البحر من داخله» وهو موقف يعكس الأشياء بتلقيها عبر تجربة خاصة تستدعي صورها المكانية بمنطق اللامعقولية، فمشهد البحر عالم لا يخضع لمنطق عند ما ركّب الخيال بين أشيائه «سفينتنا تحمل البرّ» «من يوقف البحر كي نجد البدء في ساحله..» وبهذا التركيب تحتفظ الصورة بالقدرة على تشكيّل مجموعة ثنائيات مكانية مستقلة تجمع بين البحر/البر، والبدء/النهاية، والوصول/الرحيل، وهي كلها ثنائيات بصرية تركّز على أبعاد التجربة في جانب بناء علاقة القرب/البعد، والانتماء، وبذلك يلخص الخطاب مشكلة الوجود بمشكلة البحث عن المكان أو الانتماء إلى مكان محدّد، وهو ما يفسّر صورة «البرّ في سفينة»»، أو البحث عن مرافئ، إذ يمتدّ البحث إلى بداية التكوين فوجود الذات يبدأ من الأرض، ومن ثمّ كان تركيز المشهد على عنصرالزمن، باعتبار «البدء» لحظة زمنية تنهي الرحيل وتعلن بداية الوجود في المكان.

**بحر أمامي، والجدران ترجمني**
**دع عنك نفسك واسلم أيها الولد**
**البحر أصغر مني كيف يحملني**
**والبحر أكبر مني كيف أحمله**
**ضاقت بي اللغة، استسلمت للسفن**
**وغصّ بالقلب حين امتصّه الزبد**
**بحر عليّ.. وفيّ الأبيض – الأبد**
**والعزف منفرد** [٥٤]

يفتح درويش عالمه على ثنائية: البحر/الغربة البحر، ونلاحظ أن الخطاب يعتمد على عزل الخارج وإبعاده عن عالم الداخل، حيث أن صورة البحر تتحول فكرة ترتدّ إلى الداخل كعالم خاص بالتأملات الذاتية، حيث أن الخارج عالم معزول بحسيته وهو الذي أرادت الذات إلغاءه منذ بداية المشهد «بحر أمامي والجدران ترجمني»، وهو إعلان للعودة إلى عالم الداخل وتحوّل نحو تأملات العزلة، «وبهذا الارتداد يصنع لنفسه زمنا خاصا مفارقا للزمن الوجودي المطلق، ولأن الزمن الخارجي زمن مبتذل بأحداثه فإن الزمن الداخلي يجب أن تكون له بكارته وخصوصيته حتى ولو قاد الذات المتكلمة إلى عالم الوحدة والتفرج» [٥٥]، وهذا التحول نحو الداخل يبعث بحرا بديلا من التأملات يستغرقه الشاعر في زمن خاص هو زمن السؤال والبحث عن وجود داخل الصورة الشعرية لاعتبارها عالما بديلا «البحر أصغر مني كيف يحملني، والبحر أكبر مني كيف أحمله»، فالمكان/البحر في الصورة لم يعد

قابلا للمنطق البصري لأن الخيال يخلق له طبيعة خاصة تبتعد عن العالم الحسي والحدود المألوفة، فاللغة أصبحت الفضاء الكوني القادر على احتواء عالم الشاعر الجديد «ضاقت بي اللغة واستسلمت للسفن» فهي فاعل الذات الممكن لأنها «تتحرك بالطاقة الكامنة في اللاوعي، كما يوجهها الوعي نحو معايشات التحليل النفسي والتحليل الظاهراتي» (٥٦)، وهو ما يفسّر استسلام الذات لزمن الحلم والتأملات الشاردة «وغصّ القلب حين امتصه الزبد»، فالتجليات النفسية للبحر باعتباره عالما داخليا لا تتجه إلى تفجير المكبوتات أو استنطاق الذات، إذ تكتسب بعدا ظاهراتيا يحوّل خيال الصور إلى إنتاج عالم للعزلة تتداعى خلاله تموّجات الذات في شكل أحلام ورؤى شاردة، يتحوّل فيها البحر «أمكنة للعزلة والحلم» (٥٧) مسكونة بهواجس الرحيل والتيه»بحر علي، وفي الأبيض الأبد». وفي قصيدة أرى ما أريد يربط الشاعر بين رؤيا الأرض والبحر في ثنائية تعتمد على نفس العلاقات المكانية التي يحكمها هاجس فقد المكان وما يترتب عليه من آثار نفسية يقول:

**أرى ما أريد من البحر..**
**إني أرى هبوب النوارس**
**عند الغروب فأغمض عيني**
**هذا الضياء يؤدي إلى أندلس**
**وهذا الشراع صلاة الحمام علي (٥٨)**

تتمركز الذات في عالمها بالغوص في عوالم الداخل المسكونة بفكرة البحث عن وجود ممكن في المكان، فيواصل فعل الرؤيا تنويع الخيارات الممكنة «أرى ما أريد من البحر»، عبارة: «ما أريد» تفتح الرؤيا على حرية فعل الاختيار وهو مفهوم يقترب من خلفيته الفكرية المرتبطة بالمكان عموما أي أن الصورة تعود في كلّ مرة إلى فكرة الوجود الحر للذات في أمكنتها، وهذه أبرز حيل توليد الرِؤيا مع اختلاف العناصر المفجّرة للطاقة الرمزية والمؤسسة لبنية الخطاب الكلية.

فعل الرؤيا ملحاح، يظل مُسندا إلى المتكلم/الشاعر/ القارئ، وهو المشهد المرئي الذي ينصبّ هذه المرة على البحر الأزرق ونوارسه الذائبة في الإيقاع السرابي للريح. تتم ترجمة السراب إلى الضياع عن طريق التبادل في الموقع، كما يتحول السكون إلى شراع وهنا تتم إضافة عنصرين فاعلين في توليد الدلالة الكلية للنص (٥٩). فهبوب النوارس والغروب والضياء والأندلس والشراع، مخصّبات ترميزية تركّب- في خيال- البحر تعدد السياقات والإشارات التي تشكل الخلفية الدلالية لصورة البحر، حيث «نرى أنه أخذ من دلالات البحر الكثيرة هبوب النوارس، أي الرحيل وهو حالة فلسطينية دائمة» (٦٠) كثيرا ما ربطها درويش بفكرة منطق الطير الباحث عن أرض الروح كما اخذ من «الأندلس» حلم العودة للمكان

والفردوس المفقود، ولذلك فإن كل العناصر الرحيل والنوارس والبحر تتداخل في تشكيل بعد المكان الكامن خلف الرؤيا «ضياء الأندلس» حيث أن المجال الفكري لا يتجه إلى البحث عن الوطن المفقود فحسب، بل إن الصورة تسمو بالمكان إلى مفهوم المقدس.

وينوّع درويش على مكانية البحر بين الخاص والعام، فهي في جانب منها رؤى وتأملات تنأى بالذات إلى إنتاج عوالم داخلية بديلة، كما أنها في جوانب أخرى ترصد اليومي والجماعي ومآسي المنفى والغربة، «وفي قصيدة تأملات سريعة في مدينة قديمة وجميلة على ساحل البحر الأبيض المتوسط يتحول البحر إلى مهجع للموت أو إلى رمز من رموز الموت لأنه لا يحبل إلا بالفواجع» [٦١]

**ما اسم الأرض**
**شكل حبيبة يرميك قرب البحر.**
**ما اسم البحر؟**
**حد الأرض، حارسها،**
**حصار الماء أزرق، أزرق**
**امتدت يدان إلى عناق البحر،**
**فاحتفل القراصنة البدائيون،**
**والمتحضرون بجثة،**
**فصرخت: أنت البحر، ما اسم البحر؟**
**جسم حبيبة يرميك قرب الأرض**
**ما اسم الأرض؟**
**بحر أخضر، آثار أقدام،**
**دويلات، لصوص، عاشقات.**
**أنبياء، آه، وما اسم الأرض؟** [٦٢]

يتجه تشكيل المكان نحو المزج بين نموذج البحر والأرض، إذ إن الخيال يقترح ترسيمة تركّب بين النموذجين باعتبارهما تحوّل متبادل العوالم، فكلاهما ينتج الآخر من خلال سؤال الهوية (هوية الذات وهوية المكان) ، وبهذا التداخل ينتج الخيال وحدة بنائية عبر حركة التبادل المتواصلة، والتي تماثل حركة التداعي على مستوى الصورة «ما اسم الأرض؟ بحر، ما اسم البحر؟ أرض».

يوحّد الخيال الأمكنة «البحر، الأرض» ويتكئ بشكل لافت على ما ينتجه السؤال، إذ إن السؤال عن الاسم، يتضمن دلالة السؤال عن الماهية، وهنا يحيلنا الاستفهام على بعد فكري يتجه بالصورة الشعرية إلى دلالات تتعمّق في البعد الوجودي، وكأن الشاعر يعاود

صيغة السؤال «إلى أين». فالخلفية الدلالية ترتكز على ثنائية الأرض/البحر، في تساؤل مفتوح على رؤيا عميقة، و مشوشة، لما تحمله من تمزق و هموم حضارية، و ذاتية «ما اسم الأرض؟» بحر يتسع لكل الاتجاهات و الأبعاد هو الذاكرة، و الضياع و الغربة، و الهزائم، و الانكسار، و الأمل، وهو بوابة العودة مثلما كان بوابة المنفى إذ إن الصورة تجمع كل هذه الأبعاد المتناقضة، مادام البحر قد استقر في اللاوعي رمزا للرحيل والفقد، وبذلك ينتهي دائما عند الذات في شعورها بالاغتراب و مأساويته.

وفي قصيدة «مديح الظل العالي» تخرج صورة البحر بشعرية تلخص تجربة المنفى في بعديها الجمالي الإنساني والتاريخي، حيث يتماهى البحر في كل العناصر المأساوية الممكنة، كما يلخص من خلاله التجربة الجماعية للمنفى وعلاقاتها المتداخلة، كما يصبح البحر مرحلة زمنية، وبداية تكوين وإشكالية وجود يقول الشاعر:

**بحر لأيلول الجديد..**
**خريفنا يدنو من الأبواب**
**بحر للنشيد المرّ هيّأنا**
**لبيروت القصيدة كلها**
**بحر لمنتصف النهار**
**بحر لرايات الحمام**
**لظلنا لسلاحنا الفرديّ**
**بحر للزمان المستعار**
**ليديك كم من موجة سرقت يديك**
**من الإشارة وانتظاري**
**ضع شكلنا للبحر،**
**ضع كيس العواصف عند أول صخرة**
**واحمل فراغك وانكساري**
**بحر جاهز لأجلنا**
**ومفتاح لهذا البحر.**
**كنا نقطة التكوين** (٦٣)

كما في قصيدة بيروت، يفتح الشاعر المكان على زمن الحدث، فالضياع لم يعد يرتبط بالمكان لأنه زمن قائم بذاته، ومن هنا تحدث أول التحولات عندما يصبح البحر بنية زمنية

ومكانية معا، «بحر لأيلول» وهو أول المنبهات النصية التي تشير إلى تاريخها إذ إن الزمن شهر«أيلول» له ذاكرته في التاريخ الفلسطيني الحديث، كما أن البحر يختزن تاريخه القديم وصلته بالهجرات المختلفة وطرق المنافي القديمة، وهو يتصل ببيروت، الزمن الحاضر، الذي يشهد هجرة جديدة.

ومن هذه الأبعاد الزمنية يشرع البحر في التشكل والتحول باتجاه الأزمنة والأمكنة المختلفة «بحر للزمان المستعار»، وهكذا فإن الرؤيا تشرع في التشكل عبر تجميع عدد من الإشارات المستحدثة في سياقات جديدة تشبه الحلم المؤلف من مشاهد بصرية لكن تكوينها لا يتم إلا في حالة واحدة هي إغماض العينين والدخول في غيبوبة الحواس. وما يفعل فعله في نفوسنا بالتوازي مع هذا الانكسار إنما هو شعور بتماسك البنية الجمالية للنص عبر التفاعل التأثيري النشط بين مجالات المفردات المتبادلة [٦٤] .

وقبل الدخول في وعي اللحظة الراهنة يستلهم الخيال تاريخ المكان، ليصبح بديل البحر ما اختزنته أساطير العواصف والموت في متاهاته، ومن ثم فإن صورة «كيس العواصف على الصخرة» لا تفقد قدرة البوح ببعدها الأسطوري وأصوله اليونانية [٦٥] وهي تتقاطع مع راهن الزمن الحديث «زمن الضياع» الذي يشير إليه النص، ولذلك يدخل الشاعر في سلسلة من التأملات التي تستنطق البحر، ويتحوّل الخطاب إلى البعد الجماعي المسند إلى ضمير المتكلمين، فحالة البحر هنا حالة جماعية قبل أن تكون فردية:

**نم يا حبيبي ساعة**
**لنمر من أحلامك الأولى**
**إلى عطش البحار إلى البحار**
**الآن بحر الآن بحر كلّه بحر**
**ومن لابرّ له لا بحر له**
**والبحر صورتنا فلا تذهب تماما**
**هي هجرة أخرى فلا تذهب تماما**
**هي هجرة أخرى إلى ما لست أعرف** [٦٦]

يأخذ الخيال صفة التناهي في الكبر كبعد ملازم لصورة البحر، ويحول ذلك ليطابق الحالة العامة لزمن المشهد، حيث يصبح البحر صورة مفتوحة على المجهول والفراغ واللاانتماء، فالمجهول والضياع يقدمان صورة تمثيلية لوجه المعادلة بين البحر والحالة العامة للضياع الإنساني «ومن لا برّ له لا بحر له» وتتجه بنية النص إلى تشكيل هذه الدلالة بحيث يصبح البحر واقع الأشياء وواقع الذات «البحر صورتنا» ومن ثم يفتح المشهد على خيال المنفى والتيه «هي هجعة أخرى إلى ما لست أعرف».

التنويعات التي تقوم عليها التصورات المتعددة– رغم تشعّبها في المشاهد المختلفة وفي متابعة الجزئيات والأصوات «مرّة بصوت الفرد البطل، ومرّة بصوت الجماعة» [٦٧] – لم تُفقد القصيدة تماسك بنيتها لاعتمادها على مفهوم البنية الكلية للخطاب ، كما لم يستهلك خيال البحر القدرة على التماهي مع مختلف المشاهدات. إذ ظل يحتفظ بمرونة الحركة والانتقال من رؤيا إلى أخرى دون التخلي عن بنيته الدلالية المرتبطة بالرحيل والشتات، مع التركيز على تنويع الأصوات و الإحالات الزمكانية والمعرفية المختلفة:

**والبحر أبيض**
**هذه سفني الأخيرة**
**ترسو على دمع المدينة**
**وهي ترفع رايتي**
**لا رايةٌ بيضاء في بيروت**
**شكرا للذي يحمي المدينة من رحيلي**
**للّتي مدّت ضفيرتها**
**لتحملني إلى سفني الأخيرة**
**أنا لا أودع بل أوزع هذه الدنيا**
**على الزبد الأخير**
**وأين تذهب؟**
**أينما حطّت طيور**
**البحر في البحر الكبير**
**البحر دهشتنا، هشاشتنا**
**وغربتنا، ولعبتنا**
**والبحر أرض ندائنا المستأصلة** [٦٨]

البحر عالم مفتوح على فضاء شعري كثيف التأملات «البحر أبيض» فالبياض مساحة الأشياء ولون اللانهائي وهذا يعني أن البحر حالة من حالات الانفصال والسفر والرحيل، كما أنه حالة الغموض والصدمة، ولذلك فهو يلخص توتر المشهد ويعود بالذات إلى أصل المشكلة «وأين أذهب؟» تتحول شبكة العلاقات الزمانية والمكانية بين البحر والمجال الخاص بالرؤيا إلى بناء أسطوري، يصنع ابتداء من سؤال المرحلة «وأين أذهب» حكايته الأسطورية الخاصة فيحرِّك عناصر النص ضمن شبكة فراغية زمنية تحمل المعنى المعرفي للأسطورة، من حيث علاقات الزمن (المطلق) المتواشج مع مكان مرتبط بمثيولوجيا وقداسة المخيال والذاكرة.

يأخذ البحر بعده الأسطوري و مشروعيته من قدرته على فتح آفاق جديدة لحركة النص؛ ابتداءً من الموضوع، فالرؤية، فاللغة، فتركيب الدوال، ثم تحريكها عبر ترابطها بمنظومة الدلالات، انتهاء بفضاءات النص الشعري التي يحيل إليها سياق القراءة. فالبحر في علاقته بموضوعه يؤطر المكان ضمن بؤرة دلالية تهيمن عليها الأجواء الأسطورية، وهي فضاءات تحاكي الواقع في لا معقولية الحدث، وبين البحر والمدينة (بيروت) تنتقل البصريات بين التجسيد والخيال الأسطوري: المدينة تمدّ ضفائرها لسفن الراحلين، وسفن تتهيأ للإبحار نحو المجهول، وبذلك يصبح البحر صورة للذات الفردية والجماعية في الغربة والتيه والهشاشة، «البحر دهشتنا، هشاشتنا، وغربتنا»، وهو المجال الوحيد المفتوح لاستئناف رحلة البحث عن أرض الحقيقة، «والبحر أرض ندائنا المستأصلة»، فالسؤال السابق «وأين تذهب؟» لا يبحث عن الاتجاه بالقدر الذي يثير الذات لتأمل الحقيقة، فالبحث هنا يتعلق بالحقيقة أو أرض الحقيقة، ، ولذلك تفتح الذات فضاءات الحقيقة المطلقة بالسؤال عن المكان لتكون الإجابة سؤالا آخر في المقطع الموالي:

**والبحر صورتنا**
**ومن لا برّ له**
**لا بحر له**
**. . بحر أمامك فيك، بحر من ورائك**
**فوق هذا البحر بحر تحته بحر**
**وأنت نشيد هذا البحر**
**كم كنا نحب الأزرق الكحلي**
**لولا ظلنا المكسور فوق البحر**
**كم كنا نعدّ لشهر أيلول الولائم**
**عمّ تبحث يا فتى في**
**زورق الأوديسة المكسور؟**
**عن جيش يحاربني...**
**عن جزر تسميها فتوحاتي**
**عن موجة ضيعتها في البحر**
**عن خاتم لأسيّج العالم**
**بحدود أغنيتي**
**بحر لتسكن أم تضيع** (٦٩)

يتابع البحر نسج خيال النص، وبناء فضاءات مكانيته، مستثمراً ذاكرة المنفى والضياع، وعبر هذا البناء تتداخل المفاهيم المكانية بالأبعاد الزمانية، فالبحر تجربة العالم الواقعي في زمنه الحاضر، أي في زمن الرؤيا التي يبعثها اللاوعي إلى أزمنة أخرى يتحرك امتدادها عبر مجال الماضي– المستقبل. فخيال المنفى يبدأ من سيرة المكان الغائب، «ومن لا بر له لا بحر له»، ونفي المكان يتلازم مع غياب الوجود إذ إن الصورة المشاهدة «البحر صورتنا» محض خيال وحلول للذات في المظاهر الكونية، وهو ما يحيلنا على التصورات المترسبة في حفريات الذاكرة ومعادلة البحر للفضاءات المفتوحة والعوالم المجهولة، حيث أن دلالة التيه هنا تتجاوز البعد المكاني (التيه في المكان) إلى بعد زماني مادام المكان لا يفضي إلى أمكنة وهو ما يحوله إلى نسق تاريخي يراجع حكايات المنفى الفردي والجماعي، ويفتحه على كل الجهات والأزمنة « بحر أمامك، فيك، من ورائك، تحتك». إن مفاهيم الاتجاه هنا والمتعلقة معرفياً بقياسات المكان وأبعاده باعتباره مركزاً تقاس منه الأبعاد، تتخلى عن دلالاتها الأصلية فتحيل إلى مفاهيم الزمن بما يشير إليه من تصورات، ولذلك فإنها تتحول إلى علامات دالة على الزمنية وتؤسس لربط المكان «البحر» ببعد وجودي خاص، تتشكل نواته من سؤال البحث عن الهوية والانتماء والمصير الإنساني الجماعي «عما تبحث يا فتى في زورق الأوديسا المكسور؟».

يتجاوز السؤال حدود المرجعية الأسطورية، لأن التيه لم يكن تيهاً في المكان، فالزورق الوافد من الأسطورة «زورق الأوديسا» يحضر في النص لتخصيب صورة المكان ولتجاوز واقع السفن المعاصرة المحمّلة بالمنفيين، وهي سفن تتقاطع مع سفن الأوديسا في استمرار العواصف عليها «زورق مكسور»، ولذلك يتحول الحلم إلى الداخل، وهو حلم العودة إلى الذات، إذ يعيد الشاعر علاقته مع البحر من عنوان للتيه والضياع إلى فضاء للبحث عن الذات. وسؤال البحث في زورق الأوديسا هو نفسه سؤال المبعدين عن الوطن والباحثين عن موعد عودة السفن بهم إلى أرض الوطن.

## الهوامش:

١. محمد حلمي الريشة ومراد السوداني. شعراء فلسطين في نصف قرن. ص: ٨
٢. إدوارد سعيد. تأملات في المنفى. ص: ١٢٢
٣. المرجع نفسه. ص: ١٢٤
٤. خالد علي مصطفى. الشعر الفلسطيني المعاصر. ص: ١٢٣
٥. محمود درويش. الديوان. ص: ٤٠٥
٦. شاكر النابلسي. مجنون التراب. ص: ٢٧١
٧. حكمت العتيلي. يا بحر. دار الآداب. ط١ بيروت ١٩٦٥ ص: ٢٨– ٤٤– ٤٨– ٦٠
٨. خالد علي مصطفى. الشعر الفلسطيني المعاصر ص: ١٢٤
٩. حكمت العتيلي. يا بحر. ص: ٧٥
١٠. محمود درويش. الديوان. ص: ٤٤٥
١١. علي جعفر العلاق. الشعر وضغوط التلقي. مجلة فصول. القاهرة ١٩٩٦. ص: ١٦٣. نقلا عن: عبد الخالق محمد العف. التشكيل الجمالي في الشعر الفلسطيني المعاصر. ص: ٦٧
١٢. عز الدين المناصرة. الديوان. ص: ٢٤٧
١٣. محمد حلمي الريشة. شعراء فلسطين في نصف قرن. ص: ٤٥٨
١٤. محمد القيسي. الديوان. ص: ٢٣
١٥. Sophie Guermès. La Poésie Moderne. P: 107
١٦. محمد القيسي. ثلاثية حمدة. ص: ٧٢
١٧. محمد القيسي. ثلاثية حمدة. ص: ٧٤
١٨. غاستون باشلار. جماليات المكان. ص: ١١٦
١٩. محمد القيسي. ثلاثية حمدة. ص: ٧٥
٢٠. أحمد دحبور. الأعمال الشعرية الكاملة. دار العودة. بيروت. ط١٩٨٧ ص: ٥٧١
٢١. La question du lieux en poésie. P: 29 Christine du Pouy.
٢٢. المتوكل طه. الأعمال الشعرية. ص: ٦٠٩
٢٣. العربي الذهبي. المتخيل الشعري اقتراب ظاهراتي. ص: ١٢٠

٢٤. المتوكل طه. الأعمال الشعرية. ص: ٦٢٨
٢٥. العربي الذهبي. المتخيل الشعري اقتراب ظاهراتي. ص: ١٢٠ (بتصرف)
٢٦. جمال قعوار. قصائد من مسيرة العشق. ص: ٢٩٧
٢٧. Christine Du Pouy. La Question du lieu en Poésie. P: 124
٢٨. عز الدين المناصرة. الأعمال الشعرية. ١٩٦٢- ١٩٩٢. م. ع. د. ن. ط١/١٩٩٤. بيروت. ص: ١٩٨
٢٩. عز الدين المناصرة. نفسه. ص: ١٨٨
٣٠. المرجع نفسه. ص: ١٩٩- ٢٠٠
٣١. عز الدين المناصرة. السابق. ص: ٢٠٠
٣٢. العربي الذهبي. شعريات المتخيل. ص: ٢٠٥
٣٣. عز الدين المناصرة. السابق. ص: ٢٠١
٣٤. صلاح فضل. أساليب الشعرية المعاصرة. ص: ١٢١
٣٥. عز الدين المناصرة. الأعمال الشعرية. ص: ٢٠١
٣٦. المرجع نفسه. ص: ٢٠٤
٣٧. عز الدين المناصرة. الأعمال الشعرية. ص: ٤٩٨- ٥٠٠
٣٨. عبد الله رضوان. امرؤ القيس الكنعاني. ص: ٢٥٥
٣٩. عبد الله رضوان. امرؤ القيس الكنعاني. ص: ٢٥٦
٤٠. Christine du Pouy. La question du lieu en poésie. P: 206
٤١. إبراهيم نصر الله. الأعمال الشعرية. ص: ٣٥٢ – ٣٧٩
٤٢. عبد الخالق محمد العف. التشكيل الجمالي في الشعر الفلسطيني المعاصر. ص: ١٥٧
٤٣. إبراهيم نصر الله. الأعمال الشعرية. ص: ٣٥٢- ٣٥٤
٤٤. عبد الخالق محمد العف. التشكيل الجمالي في الشعر الفلسطيني المعاصر. ص: ١٥٦
٤٥. إبراهيم نصر الله. الأعمال الشعرية. ص: ٥٢٧- ٥٢٦
٤٦. إبراهيم نصر الله. الأعمال الشعرية. ص: ٥٢٨
٤٧. عبد الخالق محمد العف. السابق. ص: ١٧٢

٤٨. إبراهيم نصر الله. الأعمال الشعرية. ص: ٥٢٧

٤٩. إبراهيم نصر الله. الأعمال الشعرية. ص: ٥٢٦

٥٠. إبراهيم نمر موسى. آفاق الرؤيا الشعرية ص: ٢٥٧

٥١. محمد القيسي. الديوان. ص: ٣٢٩

٥٢. حسن بحراوي. بنية الشكل الروائي. ص: ٥٣

٥٣. محمود درويش. الديوان. ج٢. ص: ٣٥٦

٥٤. محمود درويش. الديوان ج٢ ص: ٢٤٤

٥٥. مجموعة دراسات. زيتونة المنفى. ص: ٩٣

٥٦. العربي الذهبي. شعريات المتخيل. ص: ٢٠٥

٥٧. Christine Dupouy. La Question du lieu en poésie. P: 18

٥٨. محمود درويش. الديوان ج٢ ص: ٣٨٠

٥٩. صلاح فضل. أساليب الشعرية ص: ١٦٦

٦٠. صبحي شحرور. في تأويل الشعر المحلي بين نهوضه واستنساخ الواقع. دار الفاروق. نابلس. ط١ / ١٩٩٥ ص: ٤٨

٦١. شاكر النابلسي. مجنون التراب. ص: ٢٨٢

٦٢. محمود درويش. الديوان. ص: ٤٩٠

٦٣. محمود درويش. الديوان ج٢. ص: ٧– ٨

٦٤. صلاح فضل. أساليب الشعرية. ص: ١٦٧

٦٥. الإشارة إلى «قربة» أوديس التي حبست فيها عواصف البحر (كما وردت في ملحمة هوميروس «الأوديسا»)

٦٦. محمود درويش. المرجع نفسه. ص: ١٠– ١٣

٦٧. ناصر علي. بنية القصيدة في شعر محمود درويش. ص: ٨١

٦٨. محمود درويش. السابق. ص: ٧٩

٦٩. محمود درويش. الديوان. ج٢. ص: ٨٠

## المصادر والمراجع:

## أولاً - المصادر والمراجع العربية:


١. إبراهيم نصرالله. الأعمال الشعرية المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت. ط١/ ١٩٩٤

٢. إبراهيم نمر موسى. آفاق الرؤيا الشعرية. دراسات في أنواع التناص في الشعر الفلسطيني. الهيئة العامة للكتاب. رام الله. فلسطين. ط١/ ٢٠٠٥

٣. إدوارد سعيد. تأملات في المنفىI. ترجمة: ثائر ديب. دار الآداب. بيروت. ط١/ ٢٠٠٤

٤. جمال قعوار. قصائد من مسيرة العشق. مطبعة فينوس. الناصرة. فلسطين، ط١/ ٢٠٠٠

٥. حسن بحراوي. بنية الشكل الروائي. المركز الثقافي العربي. بيروت. ط١/ ١٩٩٠

٦. حكمت العتيلي. يا بحر. دار الآداب. ط١ بيروت ١٩٦٥

٧. خالد علي مصطفى. الشعر الفلسطيني الحديث. دار الحرية للطباعة. بغداد. ١٩٧٨

٨. محمد حلمي الريشة ومراد السوداني. شعراء فلسطين في نصف قرن،١٩٥٠- ٢٠٠٠. المؤسسة الفلسطينية للإرشاد القومي. رام الله. ط١/ ٢٠٠٤

٩. محمد القيسي. الأعمال الشعرية. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت ط٣/ ١٩٩٩

١٠. محمد القيسي. الأعمال الشعرية٦٤/ ٨٤. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت ط١/ ١٩٨٧

١١. محمود درويش: - الديوان. دار العودة بيروت. ط١٣/ ١٩٨٩

١٢. محمود درويش وسميح القاسم. الرسائل. دار العودة بيروت. ط١/ ١٩٩٠

١٣. المتوكل طه. الأعمال الشعرية. المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت ط١/ ٢٠٠٣

١٤. العربي الذهبي. شعريات المتخيل، اقتراب ظاهراتي. المدارس للنشر والتوزيع. الدار البيضاء ط١/ ٢٠٠٠

١٥. عبد الصمد زايد. المكان في الرواية العربية الصورة والدلالة. دار محمد علي للنشر. تونس. ط١/ ٢٠٠٣

١٦. عبد الله محمد الغذامي. تأنيث القصيدة والقارئ المختلف. المركز الثقافي العربي. بيروت. ط١/١٩٩٩

١٧. عبد الإله الصائغ. الخطاب الشعري الحد اثوي والصورة الفنية. المركز الثقافي العربي. بيروت. ط١/١٩٩٩.

١٨. عبد الله رضوان. امرؤ القيس الكنعاني قراءات في شعر عز الدين المناصرة. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ط١/١٩٩٩

١٩. عبد الخالق محمد العف. التشكيل الجمالي في الشعر الفلسطيني المعاصر. وزارة الثقافة الفلسطينية. ط١/ ٢٠٠٠

٢٠. عز الدين المناصرة. الأعمال الشعرية. ١٩٦٢– ١٩٩٢. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت ط١/١٩٩٤.

٢١. عادل ضاهر. الشعر والوجود. دراسة فلسفية في شعر أدونيس. دار المدى للثقافة. دمشق. ط١. /٢٠٠٠

٢٢. صبحي شحرور. في تأويل الشعر المحلي بين نهوضه واستنساخ الواقع. دار الفاروق. نابلس. ط١ /١٩٩٥

٢٣. صلاح صالح. الرواية العربية والصحراء. وزارة الثقافة. دمشق. ط١/١٩٩٦.

٢٤. صلاح فضل. أساليب الشعرية المعاصرة. دار الآداب. بيروت. ط١/١٩٩٥

٢٥. محمد لطفي اليوسفي. لحظة المكاشفة الشعرية. الدار التونسية للنشر. ط١ ١٩٩٢

٢٦. نعيم اليافي. الشعر والتلقي. دراسة في الرؤى والمكونات. الأوائل. دمشق. ط١/ ٢٠٠٠

٢٧. ناصر علي. بنية القصيدة في شعر محمود درويش المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت. ط١/٢٠٠١

٢٨. شاكر النابلسي. مجنون التراب،دراسة في شعر وفكر محمود درويش. المؤسسة العربية للدراسات والنشر. بيروت. ط١/١٩٨٧

٢٩. غاستون باشلار. جماليات المكان. تـ: غالب هلسا. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. ط٥/٢٠٠٠

٣٠. غاستون باشلار. شاعرية أحلام اليقظة. ترجمة: جورج أسعد. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر. ط٢/١٩٩٣. بيروت

## ثانياً – المراجع الأجنبية:


1. *Boutros Hallaq. Et Autres. La poétique de l’espace dans la littérature moderne. P. Sorbonne. N. 1ere ed: Paris 2002*
2. *Christine Dupouy. La question du lieu en poésie ; du surréalisme jusqu’à nos Jours. Ed, Rodopy. New York. 2006*
3. *Didier Frank. Heidegger et le problème de l’espace. Ed Minuit. Paris 1986*
4. *Gaston Bachelard. La poétique de l’espace. PUF. 1978*
5. *Gaston Bachelard. La terre et les rêveries du repos. Corti. 1979.*
6. *Gaston Bachelard. La Psychanalyse du feu. Ed. Talantikit. Bejaia 1/2002*
7. *Louri Lotman Mikhaelovich. La structure du texte artistique. Trd: Bernard Kreise et Eve Malleret. Gallimard. Paris. 1976*
8. *Pierre V. Zima. critiques littéraire et esthétique. Les fondements esthétiques des théories de la littérature. Ed L’Harmattan. 2004. Paris.*
9. *Jean- Marc GHITTI. La parole et le lieu ; Topique de l’inspiration. Ed,Minuit. Paris 1998*
10. *Sophie Guermès. La Poésie moderne. Essaie sur le lieu caché. L’Harmattan;Paris 1999.*
11. *Béatrice bonhomme , Hervé Bosio et autres. Mahmoud Dadrawiche. NU (e) Carnets de L’ISMM. Nice. Juin 2002.*
12. *François Xavier. Mahmoud Darwiche et la nouvelle Andalousie. ID Livre. Simédia 2002. France.*

# الثلاثيات
# رؤية نقدية في (المعلقة الفلسطينية)
# للشاعر خالد علي مصطفى ـ نموذجاً

د. زاهر الجوهر حنني*

* أستاذ الأدب الفلسطيني الحديث المشارك، منسق تخصص اللغة العربية وأساليب تدريسها، مشرف أكاديمي متفرغ، منطقة قلقيلية التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

## ملخص:

تقوم هذه الرؤية على مخطط عام، تنتظمه ثلاثة محاور أساسية، هي أولا: الثنائيات في بعض النظريات الحديثة. ثانيا: رؤية في الثلاثيات. ثالثا: رؤية نقدية في المعلقة الفلسطينية للشاعر الفلسطيني خالد علي مصطفى، وهو المحور التطبيقي للرؤية، وقد جاء وفاقا للرؤية في ثلاثة أجزاء؛ الجزء الأول: تناول الحديث عن النص والمبدع. أما الجزء الثاني فقد تناول التلقي والتأويل. وجاء الجزء الثالث ليعرض الثلاثيات في ثلاثة أقسام؛ القسم الأول: ثلاثيات لغوية وهو في ثلاث رؤى: الرؤية الأولى، في الأسماء والجمل الاسمية، والرؤية الثانية، في الأفعال والجمل الفعلية، والرؤية الثالثة، في العلاقة بين الرؤيتين وموسيقا النص. وجاء القسم الثاني في ثلاث رؤى أيضا، هي: الرؤية الأولى، في الفكرة العامة، والرؤية الثانية، في الأفكار الجزئية، والرؤية الثالثة، في العلاقة بين الرؤيتين والصورة الفنية. أما القسم الثالث فقد تحدث عن ثلاثيات زمانية ومكانية في ثلاث رؤى أيضا هي: الرؤية الأولى، الزمان في النص، الرؤية الثانية، المكان في النص، الرؤية الثالثة، في العلاقة بين الرؤيتين وخيوط التواصل.

# *Abstract:*

*This critique is based on a general idea which includes the following three basic dimensions:*

*First: Dualities in certain modern theories. Second: A view on the Trilogy. Third: A critique on the Palestinian poem (Al- Muallaqah) by the Poet: Khaled Ali Mustafa which is considered as the practical dimension of this view which is proved to be in accordance with the critique through the following three parts:*

*First: It has dealt with the literary work and the creative poet ,however the second part has dealt with receiving and interpretation while the third part was concerned with a literary criticism for the trilogy in three domains which are:*

*First: linguistic trilogy in three views ,the first in nouns and noun phrases, the second in verbs and verb phrases, and the third is in the relation between the two views and the melody of the poetic work. The second part was tackled in three views too, the first which is in the general idea, the second in the sub ideas and the third in the relation between the two views and the poetic portrait. The third part discussed time and place trilogies in three points of view too. The first is concerned with the time in the literary work, the second with the place in the literary work while the third is concerned with the relation between the two points of view and the links between them.*

## مقدمة:

الحمد لله حمدا كثيرا، والصلاة والسلام على نبيه محمد، وعلى آله وصحبه ومن والاه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد

فقد حاولت مناهج كثيرة وضع أسس (مختلفة) لدراسة النصوص الشعرية قديما وحديثا؛ منها ما نظر إلى النص بإيلاء جانب الشكل اهتماما خاصا ومنها ما اهتم بالمضمون أكثر، ومنها ما حاول وضع أسس علمية أو نفسية أو تجريبية أو تقليدية، وظل على الدوام الاهتمام بالنص والدخول منه إليه مثار جدل بين مؤيد تأييدا كليا أو جزئيا. فوضعت نظريات تقوم على وصف ثنائيات النص، وبالغ بعضها في التعصب لها بكل ما فيها من إشكاليات، وبعضها توسط في عرضها وتطبيقها على النصوص المختلفة.

هذه رؤية نقدية ترنو لأن يصير النقد العربي المعاصر ذا وجه أصيل ومعاصر معا؛ لأنه ليس ثمة تعارض بينهما، ولأنها ترى إمكانية الجمع بينهما، كذلك تعمل على توحيد الرؤى النقدية العربية دون المساس بإنسانيتها، وتنأى بها عن القطرية الضيقة، وعن التغريب والعجمية أيضا.

**أقيم هذا البحث على ثلاثة أجزاء رئيسة، هي**: الثنائيات في بعض النظريات الحديثة، وفيه عرض لأبرز ملامحها التي شاعت بتأثير الدراسات النقدية الغربية الحديثة. ثم رؤية في الثلاثيات، وهي الجانب النظري الذي جاء موجزا، بسبب وجود المحور الثالث التطبيقي وهو رؤية نقدية في المعلقة الفلسطينية،

**وقد جاء وفاقا للرؤية في ثلاثة أجزاء**:

- **الجزء الأول**: تناول الحديث عن النص والمبدع وبين أهميتهما في دراسة النص الأدبي.

**وعرض للنص من ثلاث زوايا هي**:

- الزاوية الأولى: السطح والظاهر.
- الزاوية الثانية: الجوهر.
- الزاوية الثالثة: روابط السطح بالجوهر.

**كما عرض للمبدع من ثلاثة وجوه هي**:

- الوجه الأول: شخصيته،

- ♦ الوجه الثاني: شيء من حياته،
- ♦ الوجه الثالث: سمة بارزة فيه.

◄ **أما الجزء الثاني**: فقد تناول التلقي والتأويل من ثلاثة جوانب هي:

- ♦ العنوان ومتعلقاته.
- ♦ مراحل القصيدة.
- ♦ علامات في النص.

◄ **وجاء الجزء الثالث**: ليعرض الرؤية الثلاثية في ثلاثة أقسام:

♦ **القسم الأول**: ثلاثيات لغوية وهو في ثلاث رؤى:

- الرؤية الأولى: في الأسماء والجمل الاسمية.
- الرؤية الثانية: في الأفعال والجمل الفعلية.
- الرؤية الثالثة: في العلاقة بين الرؤيتين وموسيقا النص.

♦ **وجاء القسم الثاني**: في ثلاث رؤى أيضا، هي:

- الرؤية الأولى: في الفكرة العامة.
- الرؤية الثانية: في الأفكار الجزئية.
- الرؤية الثالثة: في العلاقة بين الرؤيتين والصورة الفنية التي اتضحت في ثلاث لوحات هي: لوحة المنفى ولوحة فلسطين الأزلية ولوحة العودة.

♦ **أما القسم الثالث**: فقد تحدث عن ثلاثيات زمانية ومكانية في ثلاث رؤى أيضا هي:

- الرؤية الأولى: الزمان في النص.
- الرؤية الثانية: المكان في النص.
- الرؤية الثالثة: في العلاقة بين الرؤيتين وخيوط التواصل.

هذه رؤية نقدية خاصة، لم تتبع منهجية معروفة، وإن أفادت من آراء كثير من النقاد، وهي على كل حال رؤية تجريبية، أردنا تطبيقها على عدد كبير من القصائد الشعرية العربية، علها تسهم في تحقيق نص نقدي عربي متميز، دون أن يكون مأخوذا بنقد قد لا يكون صالحا لتطبيقه على النص الشعري العربي، فتتكون لدينا رؤية عربية خالصة

يساهم النقاد جميعا في إبداعها، ولا نتطلع أن تكون مقدسة لدرجة عدم التعديل فيها بما يتناسب مع طبيعة النص المدروس. وهي كذلك تعمل على عدم جعل النص النقدي كتلة متراصة من الغموض والإبهام؛ بل تحاول إخراج النقد من إطار التوجه لخاصة الخاصة إلى التوجه إلى شريحة أوسع، وإخراجه من عزلته التي تزداد يوما بعد يوم.

راجيا المولى– عز وجل – التوفيق بالقدر الذي أرنو لتحقيقه.

## أولاً ـ الثنائيات في بعض النظريات الحديثة:

ومما جعل السويسري الأصل فرديناند دي سوسير (عالم اللغة في الألسنيات الحديثة) ينظر إلى اللغة على أنها نظام في الاختلافات، رؤيته في أن الكلمة والصوت بدائل إذا تمايزا واختلفا عن سواهما. وقد قام جدله في ذلك على أن الإشارة ذات طبيعة عفوية أو اعتباطية وأنها تعتمد التواطؤ المعرفي، فمعرفة الإشارة لا تتم من خلال خصائصها، وإنما يتم ذلك من خلال تمايزها باختلافها عن ذلك من الإشارة. وقاد هذا التصور النظري الذي انطلقت منه البنيوية بين اللغة بوصفها نظاما في الاختلافات وبين الحدث الخطابي الذي يتمخض عنه هذا النظام، وتكون عندئذ بين ثنائيتين هما: اللغة والخطاب؛ أي بين المخزون الذهني الذي تمتلكه الجماعة وما يختاره المتحدث من ذلك المخزون الذي يعبر عنه بفكرته وبحسب عناصر الرسالة.

**يقول سوسير**: (إنّ اللغة والكلام ليسا عندنا شيء واحد، فهي منه بمثابة قسم معيّن وإن كان أساسياً، والحق يقال، فهي في الآن نفسه نتاج اجتماعي لملكة الكلام، ومجموعة من المواضعات يتبناها الكيان الاجتماعي ليمكّن الأفراد من ممارسة هذه الملكة، وإذا أخذنا الكلام جملة بدا لنا متعدّد الأشكال، متباين المقومات، موزعاً في الآن نفسه إلى ما هو فردي وإلى ما هو اجتماعي. ولا يتسنى لنا ترتيبه ضمن أي قسم من أقسام الظواهر البشرية؛ لأنّنا لا نستطيع أن نستخرج وحدته)[١] .

ولعل الآنية (التزامن) التي تشمل دراسة اللغة بوصفها نظاماً في عصر محدد، والتعاقبية (التاريخية) التي تشمل دراسة اللغة من حيث ترابط العناصر بين مراحل تاريخية مختلفة (دراسة اللغة من حيث تمددها التاريخي) ، هي تقاطعات شمولية تقابلها تقاطعات في داخل النظام اللغوي، وهي ذات تحرك ثنائي أيضا تتحكم في تكوين الخطاب، وهما محورا الاختيار والتاريخ [٢] .

رفض دي سوسير فكرة أن اللغة مجموعة من الكلمات تتراكم تدريجياً، وخلص إلى أنها علامات تحتوي (دالا) و (مدلولا) ، وقد سماهما «المملكتين العائمتين»، وبين

أن بينهما علاقة جدلية وثيقة الصلة، وعليه ظلت ثنائيات البنيوية من الأساسيات فيها إذا ما خرج المنهج البنيوي إلى بيئات أو علاقات جديدة أخرى مع ميادين معرفية أخرى، فالمنطلقات التي كونت المنهج البنيوي- بعيدا عن مرجعيات فلسفية أو نفسية أو اجتماعية أو أنثروبولوجية (علم الإنسان) – مهدت السبيل إلى ظهور مدارس نقدية معتمدة على الألسنية أو علم اللغة.

الروسي رومان ياكبسون رأى أن خير وسيلة للنظر في حركة النص الأدبي وسبل تحرره هي الانطلاق من مصدره اللغوي الذي تفاعل مع نظام الاتصال اللفظي البشري، وبنى نظريته في (التوصيل) على العناصر الستة التي تغطي وظائف اللغة كافة بما فيها الوظيفة الأدبية وهي: (المرسل والرسالة والمرسَل إليه والسياق والشيفرة ووسيلة الاتصال[٣].

أما السيميائية فارتكزت على ثلاثة عناصر هي: الإشارة (الرمز Sign) والعلاقة فيها عفوية أو اعتباطية وتتكون من الدال (الصورة الصوتية) والمدلول (المتصور الذهني لذلك الدال). والمثلية (الآيكونية Icon) والعلاقة فيها تقوم على التشابه. والعلامة (Index) وتعني العلاقة بين الدال والمدلول، وتكون فيها العلاقة سببية أي أنها سبب في وجود تلك العلامة، بعكس التفكيكية التي ترى أن النتيجة هي السبب، والسبب هو النتيجة، وهذا ما اصطلح عليه بفكرة (النص- الأثر) فالقراءة سبب للكتابة (فلولا وجود قراء لم يكتب الكاتب نصه) ، ويصبح المتلقي سببا في الإبداع وسبيلا إلى دفع المتلقي للخلق. كذلك يلغي جاك ديريدا وجود حدود بين نص وآخر (الاقتباس- تداخل النصوص – التناص-)، فكل نص أدبي هو خلاصة تاريخ لعدد من الكلمات، والكلمات سابقة للنص في وجودها، وهي قابلة للانتقال من نص إلى آخر، فتحمل معها تاريخها القديم والمتسع لمواصفات السياق دائب الحركة، فأي نص خلاصة لما لا يحصى من النصوص قبله. وتتلاحم هذه التكرارية للأثر بوصفها قوة خفية للنص. فتبحث التفكيكية أو التشريحية في النص نفسه على أساس ما قاله ديريدا من أنه: (لا وجود لشيء خارج النص)، وهذا يعني أن النص وليس صاحبه هو قاعدة أساسية في المنهج التفكيكي، فالقراءة التفكيكية قراءة حرة، ولكنها نظامية وجادة، وفيها يتوحد القديم الموروث وكل معطياته مع الجديد المبتكر وكل موحياته من خلال مفهوم السياق حيث يكون التحول الذي هو إيحاء بموت، وفي اللحظة نفسها تبشير بحياة جديدة. وعليه فالمؤلف ليس سوى اسم طبع فوق النص، والمعترك الحقيقي هو النص، ويرتبط بهذا- ونتيجة له- أن كل قراءة لا يمكن أن تكون نهائية وهي مادة جديدة

للتفكيك. والتفكيك يقوم بالتحرك على بلاغيات النص، ومنها إلى منطقياته ونقضها، حتى القضاء على التمركز المنطقي في النص (كما هو هدف ديريدا) ، والغرض أخيراً ليس الهدم، وإنما إعادة البناء، وإن بدا ذلك غريباً.

في حين تقوم الأسلوبية على النظر إلى النص على أساس أن اللغة الأدبية تتمتع بكيان يختلف عن غيرها من اللغات التطبيقية المستعملة في ميادين المعرفة الأخرى؛ من بنية اللغة الشعرية وبنية الخطاب الأدبي وأنواع البنيات الأدبية (٤) التي تشترك في غاية واحدة هي معرفة الفروق اللغوية في التجربة الأدبية، وقاد الحديث عن اللغة الشعرية في النص الأدبي أسلوبياً لدراسات ارتبطت بعلم الصوت حينا، وبعلم الدلالة حينا ثانيا، وبالتراكيب اللغوية حينا ثالثا (التي سميت بالمستويات الأسلوبية) والتي ارتبط فيها المستوى الصوتي بدراسة الصوت اللغوي (الدال) الذي ارتبط بظواهر لغوية (التكرار والجناس البلاغي والإيقاع) . وارتبط فيها المستوى الدلالي بعلم الجمال والبلاغة (أي تجمع بين بنية اللغة الأدبية والشعرية بسياقاتها وأنساقها وبين الوجه الجمالي والبلاغي لتلك التراكيب)، وارتبط المستوى التركيبي فيها بالتركيب البنائي النحوي الذي نجد فيه الحركة الإعرابية دالا له مدلول محدد (٥). ويشير نقاد حديثون إلى سبب توجه النقد إلى النص دون ما يحيط به بالقول: لقد نظر نقاد المنهج التاريخي إلى النص الأدبي بوصفه وثيقة تاريخية، ونظر إليه نقاد المنهج الاجتماعي بوصفه ظاهرة اجتماعية، في حين نظر إليه نقاد المنهج النفسي بوصفه عينة (سيكولوجية)، وظل النص الأدبي يرقد في موضع ما، بعيدًا عن أنظار نقاد هذه المناهج وأيديهم.

ولعل المنهج الانطباعي لا يبتعد في محصلته النهائية عند أصحابه عما انتهى إليه أصحاب المناهج النقدية السالفة، إذ لا يعدو جهد هؤلاء كونه انعكاسًا لما يتركه الأدب في نفوسهم من انطباع عن النص وصدى لما تعكسه نفوسهم من تأثر بمظاهره أكثر منه صدى لحقيقة النص الموضوعية وكشفاً متأنياً من واقع مداومة النظر فيه بوصفه فناً قولياً له منطقه الخاص وبنيته المتفردة، وحقيقته التي تميزه من شخصية مبدعه ومجتمعه الذي ينتمي إليه وعصره الذي يحيا فيه وجنسه الذي ينتسب إليه.

أدرك نقاد الأدب ودارسوه بعد طول ممارسة لهذه المناهج الخارجية أنها ركزت على مرجعيات النصوص أكثر من تركيزها على النصوص ذاتها، وصارت العناية بالعلاقات الاجتماعية والقوانين الاقتصادية، وصراع الطبقات، وسيماء المرحلة التاريخية للأديب وظروف تكوينه وعقد سلوكه، وطبيعة انتسابه الثقافي والقومي، صار ذلك كله هو ما يحتل

موقع الصدارة والاهتمام منهم، لينكمش جهد سبر النص في المقابل، ويشحب لونه ويخف نداؤه.

وقد كان طبيعياً أن يفكر هؤلاء النقاد بواقع المعادلة من غير أن ينجوا من الوقوع تحت طائلة عقدة الذنب وردود فعل نشاط المناهج الخارجية السابقة، مما قادهم إلى ألوان من المبالغة والتطرف المضاد أحيانًا.

ركزت المناهج الداخلية الجديدة للنقد على أدبية النص، لتحصر همها في قراءته، في نظامه المستقل، وأسلوبه الخاص، ونسيجه المتميز وقيمه الجمالية التي صدر عنها، مع قدر من التعصب في رؤية النص عالماً مغلقاً وبنية مستقلة وقيمة نهائية لا تربطها صلة ما ببيئتها المحيطة بها، ومرجعها المتصل بها، وإنكار قيمة هذه الصلة ودورها في أقل تقدير. يلتقي في ذلك أصحاب المنهج الشكلي مع أصحاب منهج النقد الجديد والمنهج البنيوي مع أصحاب المقاربات الأسلوبية والسيميائية وغيرها من المقاربات النقدية التي رأت في دراسة بنية النص وعلاقاته الداخلية دراسة للنص، خلافا للمناهج السابقة التي كانت ترى في دراسة المرجع دراسة للنص الأدبي [٦].

وقريب من هذا ما ينبغي قوله في هذا المقام من أن المناهج النقدية في معظمها «ترتد في مصدرها الغربي إلى جذور فلسفية تمتد إلى بنية الحضارة الأوروبية نفسها، فقد أعلن (نيتشه) موت الإله، ولاقت هذه الفكرة ترحيبا شديدا في الأوساط الأوروبية والفكرية، لأنها كانت تعبيرا عن اللحظات التاريخية التي تمر بها أوروبا في ذلك الحين، والبنيوية تعلن موت الإنسان، فهذه المقولة (أي موت المؤلف) تعني زحزحة الغيبيات والميتافيزيقيات بعيداً. وقد انتقلت مقولة موت الإله إلى الأدب ونقده، تحت مسميات متشابهة، فأعلن الأدباء موت الشخصية في مجال الأدب، وأعلن النقاد موت المؤلف في مجال النقد» [٧] لم يبق بعد هذا سوى النص والمتلقي فمن منهما سيموت أولا؟

وآية هذا العرض أن الدراسات النقدية اتخذت لها شكلين أو وظيفتين أو مظهرين؛ أحدهما، الاتجاه نحو بنية النص الأدبي. والآخر، الاتجاه نحو الظواهر الثقافية التي تمثل السياق الثقافي للظاهرة النقدية، إذ ظلت ظنون النقاد فيه وجهودهم مصوَّبة على البحث عن حقيقة الظاهرة الأدبية وجوهرها الإبداعي فيما يتصل بها من مرجعيات ويحيط بها من بيئات، ومن خلال العناية بطبيعة المرحلة التاريخية التي يحياها الأديب المبدع والإحاطة بمكونات شخصيته وظروف نشأته وقسمات جنسه وخصوصيته، والدراسات النقدية الألسنية والبنيوية عموما ركزت في دراساتها وتحليلاتها على المظهر الأول، وعليه

كان بناء آراء نقادها على بنية النص الأدبي القائم على ثنائيتين هما: اللغة والخطاب، وارتباط ذلك كله بالدال والمدلول.

الأمر الذي نقرأ فيه إغفالاً ملحوظاً ومقصوداً لعنصر مهم هو ربط النص الأدبي بالظواهر الثقافية، ووجود حبل متين يمثل القطب الثالث المتمم للثنائيات اللغوية وهو الوسطية وتقاطع الثنائيات أو السياق الثقافي الذي يشكل مع الثنائيات ثلاثيات نقدية يمكن لها أن تتجاوز قصور نظريات ومناهج كثيرة. وهو ما يدعو له هذا البحث، ويبينه نظرياً وتطبيقياً من خلال عرض الفكرة بإيجاز ثم التطبيق عليها بإسهاب، وذلك بدراسة نموذج من الشعر المعاصر.

## ثانياً ـ رؤية في الثلاثيات:

في الوقت الذي تتزايد حدة التناقضات مع كثرة المناهج والنظريات النقدية الحديثة، يجد الناقد الجديد نفسه ضائعا مشتتا بينها من ناحية، وبينها وبين أسس النقد القديم من ناحية ثانية، ويصبح الإلمام بها جميعا أمراً صعباً ومعقَّداً إن لم يكن مستحيلاً، لذا فإن مما يساهم في جسر الهوة والتغلب على صعوبات الإلمام بها هو البدء بالتركيز، وتحديد الهدف الذي ترمي إليه الدراسة النقدية في نفسها منفردة، وفي مجموعها وعلاقتها بغيرها، ثم تحديد الكيفية التي تتواءم مع رؤية الناقد وإمكاناته في التطبيق على النصوص الإبداعية. ومع أنني لا أرفض نقد النقد ولا نقده، فإنني أجد في كثير من نصوصه مشتِتا آخر يضاف إلى (تعقيد) النقد. والنقد حالة فكرية إبداعية (رؤية ورؤيا) معاً، وأحرى به أن يكون في متناول (المتلقي)، ولا يهمني إن كان قارئا (عمدة) أو غيره، ويهمني أن لا يشعر الناقد بالعزلة التي يصنعها بنفسه لنفسه، وهذا يحتم ارتباط الدارس أو الناقد أو الباحث في النصوص بالسياق الثقافي الذي ينبغي أن يتشكل في معرفته بالاطلاع والخبرة، على ألا تكون نظريات النقد (الغريبة) جزءاً حتمياً في ممارسته، بل تكون جزءاً اختيارياً، لأنه لا يستطيع بحال أن ينفصل عن واقع ثقافته التي تشكلت عنده عبر السنين، امتداداً من الماضي مروراً بالحاضر وصولاً إلى المستقبل، وعليه أن يحرص على عدم الذوبان في الثقافات الأخرى، وهذا أهم ما في الأمر، لأن العالمي يبدأ من الوطني– القومي، ثم يمتد ويتسع، وليس العكس.

إن الثلاثيات التي أدعو لها في هذا المقام لا تقوم على الأخذ من كل جهة بطرف، والتوسط بين المتناقضات المختلفة، وإنما تقوم على الربط بين النص ومبدعه من جهة والمتلقي من جهة ثانية والسياق الذي خلق فيه النص من جهة ثالثة. وذلك كله كي تكون

الدراسات النقدية مفيدة وماتعة في الوقت نفسه، فالنص ومبدعه يشكلان طرفا في الثنائية، والمتلقي يشكل طرفا ثانيا، ويربط بين كل عناصر الطرفين عنصر لا غنى عنه في أي حال من الأحوال هو السياق الثقافي الذي خلق فيه النص بما في ذلك مناسبته، وما يمكن أن يحمله من دلالات ظاهرة أو يمكن تأويلها. وهذا يتجاوز ما كان قد عرضه كمال أبو ديب عندما عرض لجدلية الخفاء والتجلي محاولاً البحث عن بنية ثلاثية مرتبطة بالبنائية إلى حد الارتهان لها، (٨) الأمر الذي دعا ناقداً كبيراً هو (صلاح فضل) إلى نقده ببيان المزلق الذي وقع فيه قائلا: «... عند حديثه عن (الأنساق البنيوية في الفكر الإنساني والعمل البنيوي) إذ التقط نماذج عدة عشوائية– أو مختارة عمداً– من الشعر والقصة والأسطورة بحثاً عن بنية ثلاثية – هذه المرة– ... إن هذه الفكرة الثلاثية المسبقة التي تختار الأمثلة المتطابقة معها ليست استقرائية ولا شارحة، وإن هذا المنطق نفسه تجهد البنيوية لمحاربته لما فيه من تبسيط شديد يلتمس للنظام في السطح المباشر... إلا انه حاول في بعض الأحيان أن يفيد من إمكانيات تقاطع المستوى الاستبدالي مع المستوى السياقي... (٩) . لأننا نجزم في النهاية أن «الشعر تراث جماعة لا صناعة شعراء أو مؤلفين، الشعر حريص على ما نسميه الصورة. والصورة تشكل المادة. الصورة تقترب من فكرة الجماعة. الجماعة في التراث أكبر من الفرد. الجماعة حكمة وقوة غريبة أو نادرة» (١٠) و «ومن أجل فكرة الجماعة كانت العناية بنظام اللغة، نظام اللغة أكبر من الناطقين بها، والناطقون بها موكول إليهم إظهار قوة النظام»(١١) ولهذا يمكن أن تتبلور هذه الرؤية في ثلاثة محاور أساسية هي:

١. النص والمبدع.

٢. التلقي والتأويل.

٣. الثلاثيات.

ويمكن عرضها بالتفصيل من خلال التطبيق المباشر على نص شعري عربي، وذلك على النحو الآتي في القسم الثالث.

## ثالثاً ـ رؤية نقدية في (المعلقة الفلسطينية): (١٢)

### أولاً: النص والمبدع

١. **النص**: ويمكن الحديث عنه من ثلاث زوايا؛

- **الزاوية الأولى**: السطح والظاهر، المعلقة الفلسطينية هو عنوان القصيدة، وهو في الوقت نفسه عنوان الشاعر، ووحي رحلته، الأمر الذي لا يمكن لأحد أن يفصلهما

ولا أن يحاول، ففي الوقت الذي يمكن دراسة بعض النصوص بمعزل عن منشئها، لا يمكن دراسة هذا النص لأن صاحبه جزء منه، ولأن النص هو المخزون الذهني الأبدي للشاعر خالد علي مصطفى.

- **الزاوية الثانية**: الجوهر، تتحدث هذه القصيدة عن الفلسطيني الذي هُجّر من وطنه عنوة وظل يحمل في ذاته– وفي منفاه – حلم العودة والرجوع إلى الوطن المسبي، ومنذ التهجير والاحتلال وحتى العودة قصة طويلة، يرويها الفلسطيني الذي يعيش تفاصيل هذه القصة، يرويها على نحو مختلف.

- **الزاوية الثالثة**: روابط السطح بالجوهر، يوحي العنوان بالقصائد العربية الطويلة التي قيلت في عصر ما قبل الإسلام، وقيل أنها كانت تعلق في خزانة النعمان بن المنذر، وقيل أنها كانت تعلق على أستار الكعبة، وقيل أنها شبهت بالقلائد التي تعلق على نحور النساء، وقيل بل هي قصائد كانت تعلق في النفوس عند سماعها[١٣]، ولكن هذه القصيدة لم تسمَّ تشبيها لها بتلك، وإنما من يقرؤها قد يرى أن الشاعر قصد القضية الفلسطينية المعلقة (العالقة – التي لم يوجد لها حل بعد) على الرغم من أنها لم تخل من الإشارة إلى المعلقات العربية القديمة، بل لقد قصد الشاعر الإشارة إلى أن القضية الفلسطينية ستظل معلقة إلى الأبد كما ظلت تلك القصائد خالدة إلى الأبد، وإن اتضح أن فكرة التعليق مختلفة بينهما.: فمن هو الشاعر خالد علي مصطفى؟ وكيف يرويها؟

٢. **المبدع: ويمكن الحديث عنه من ثلاثة وجوه**:

- **الوجه الأول**: شخصيته، قرأت له، ثم قرأت عنه، ثم عرفته، الشاعر الأستاذ الدكتور خالد علي مصطفى، ليس العنيد الوحيد الذي يرفض أن يضع رأسه بين الرؤوس ويقول... وحسب، لكنه الوحيد الذي عرفته مصراً على حقه بطريقة خاصة، قابضاً على فكره كالقابض على الجمر، بطريقة خاصة أيضا، يمسك زمام الفكرة ويطوح ما عداها في سبيل بقائها جلية، يلم بها ويبقيها، بعد أن يلم شتاتها ويبرز ما ينبغي أن يتجلى منها حين تكون ممثلة لشخصه، لا يتنازل ولا يتراجع حتى وهو على السفود، مفكر فلسطيني أصيل استمد أصالته من نبع حيفا الصافي، منذ أن رضع لبن (عين غزال)[١٤] في هاتيك التلال التي تتربع على عرش الشمال الفلسطيني مع عتليت وإجزم وما يحيط بها من شموخ التقاء ربوع الشام، حلقةً تربط العرب جميعا معا، ومنارة تهدي التائهين ويستظل بفيئها المتعبون.

♦ **الوجه الثاني**: شيء من حياته، هُجر الشاعر مع أهله في العام ١٩٤٨ ليشهد فاجعة القرن العشرين التي ما زالت تمتد فينا ويبدو أنها ستظل إلى حين، وليظل الشاهد الأبدي منذ إقامته في البصرة حينا وديوانه (البصرة- حيفا) وعلاقته مع بدر شاكر السياب، ثم بعد إقامته في بغداد ومسيرته العلمية المتميزة، وإبداعه في مجالين لا انفصال بينهما عنده؛ الشعر والأدب والدراسات الأكاديمية العلمية، وصولاً إلى رئاسة قسم اللغة العربية في الجامعة المستنصرية، ومروراً بكونه نائب أمين عام اتحاد الكتاب والأدباء في العراق، ورئاسته للجنة الشعر العليا في مهرجان المربد، الأمر الذي أكسبه فلسطينية أصيلة وعراقية نبيلة، بعد جبرا إبراهيم جبرا.

♦ **الوجه الثالث**: سمة بارزة فيه، هو صوت فلسطيني واضح، يمكن أن يمثل -بوعي- صرخة المهجّر الذي يحمل على عاتقه هم الغربة والوطن المنتظر والقضية العالقة (المعلقة) التي لم تحل خيوطها المعقودة (المعقدة) بإحكام، كما يمكن أن تمثل شخصيته امتداداتها ومراحلها المختلفة، ولما كان يمكن للفلسطيني أن يعيش (كيفما اتفق) ظل خالد علي مصطفى الحالم بالعودة الذي يحمل رأسا عتيقا يُنْتَزَع منه رأس يافع لم يتلوث [(١٥)]، وظلت فلسطين المعلقة التي يحملها في حله وترحاله رانيا إلى العودة إليها مهما طال المشوار ومهما كانت مكابداته ومشاقه. وجدير التنبيه هنا إلى عدم إمكانية فصل النص عن مؤلفه ولا عن المتلقي، لأن «القراءة أياً كان زمانها تقوم على نص يشترك فيه المبدع والمتلقي في آن معاً... ووجود هذا لا يلغي ذاك.. ومن ثم وجود أي متلقٍ لا يلغي قدوم متلق بعده.. فلو أمتنا الأول لأمتنا الثاني، ولما كان للفعل الثقافي أثر في اللاحق؛ وكلنا يعرف أن الثقافة إنما هي عملية تراكمية؛ أدركنا أن النص إنما هو تجسيد لذلك كله في وظائفه، هذه الوظائف المعبرة عن المؤلف والعصر... وحينما خرج من ملكيته لم يلغ هذا الخروج وجوده. ويتضح لنا مما تقدم أن هناك منتجاً ونصّاً وثقافة؛ وأي تشكيل جديد لنص جديد يعيش وسط هذه الأركان الثلاثة؛ وكل ركن يرتبط بالآخر بوساطة النص مرة، وبوساطة عملية المثاقفة المستمرة مرة أخرى؛ فأي منشئ ليس معلقاً في الهواء حتى لو أطلقنا له الحرية للعبث بالنص... وكذلك هو المتلقي؛ ولا يمكن لأحد أن يميت الآخر كما انتهى إليه (رولان بارت) في (موت المؤلف) بل يكمله...» [(١٦)].

## ثانياً: التلقي والتأويل

**ويمكن عرضه من ثلاثة جوانب؛**

### ١. العنوان ومتعلقاته:

منذ البداية (العنوان) يضع الشاعر المتلقي أمام آفاق مفتوحة قابلة للتأويل، ولم يكن النص عفوياً أو اعتباطياً، كما لم يكن رموزاً متحجرة، بل إن دلالات التأويل يمكن حصرها في إطار عام، وكل مساحة فيها لها ما يدل عليها من الإشارات وهي في الوقت نفسه ليست قصيدة مباشرة أو خطابية. ومما يؤكد أن رموز الشاعر ليست متحجرة ولا مغلقة، ولكنها مفتوحة من جانب، وإشاراتها واضحة من جانب آخر، فالمعلقة فضاء مفتوح للتأويل، أما الفلسطينية ففضاؤها محصور في كل ما هو فلسطيني. وهو في الوقت نفسه أيضا مفتوح على اتجاه ثان هو الحضور والغياب (إصرار الفلسطيني على الحضور والوجود ومحاولات تغييبه معا) .

### ٢. مراحل القصيدة:

المعلقة الفلسطينية إما هي (قصيدة تحاكي المعلقات العربية القديمة) أو (القضية الفلسطينية المعلقة) ، وتقسيم القصيدة على ثلاثة أقسام (مراحل) ؛ المرحلة الأولى (الوقوف على الأطلال) تشير إلى التأويل الأول، أما المرحلة الثانية (الرحيل إلى المنفى) فتشير إلى الدلالة الثانية. ويظل الفاصل الفيصل بينهما هو تأويل المرحلة الثالثة (تأملات) . ولما عرفنا الشاعر وعرفنا أنه ليس شاعراً سطحياً، بل يغوص في أعماق المعاني ليستخرج منها إشارات لدلالات بعيدة عميقة تحمل العبء كله، فالسطح وحده لا يحمل إلا نفسه، فإن التأويل الثاني أقرب إلى الممكن من التأويل الأول.

### ٣. علامات في النص:

قد يكون المتلقي فلسطينيا أو عربياً أو مسلماً أو غير ذلك. وقد يكون متخصصا في الشعر والأدب وقد يكون غير ذلك. فما العلامات التي قد تربط هؤلاء جميعاً على اختلافهم؟ يدرك الشاعر هذا الأمر جيداً؛ فيضع في نصه بوصلة تشير إلى ماهية النص وجوهره، ويظل يكررها في النص منذ بدايته إلى نهايته، تلك هي ضمير الجماعة (جماعة الشاعر الفلسطيني الذي يعيش قهر الغربة). ومن ذلك أن افتتاح الشاعر المرحلتين الأولى والثانية بضمير جماعة المتكلم (نحن) في (عدنا، وهيأنا) واختتام القصيدة به أيضا (بنا– ضاع النشيد بنا). يشير إلى أنه يتحدث عن تجربة – رحلة جماعية لها بداية ولم تظهر بعد نهايتها،

رحلة قسرية ما زالت مستمرة، هي الرحلة الفلسطينية. ويتجلى ما قاله صابر عبد الدايم في حديثه عن الموسيقى في النص الشعري، في هذا النص من حيث اجتماع أطراف متعددة، على إبداع نص مثل هذا، إذ قال: «إن النص الشعري تتعدد أبعاده الجمالية، والبحث عن أسرار هذا الجمال ربما يكمن في البناء الموسيقي، وربما يكمن في التشكيل بالصورة، وربما يكمن في البنية اللغوية والإحساس بالزمن، وكل الأبعاد السابقة تنبثق من الطاقة الشعورية المتدفقة من كيان النص، وهو بدون هذه الطاقة يعد نهرا جافا، وحديقة يابسة، وأفقا منطفئ النجوم» (١٧).

## ثالثاً: الثلاثيات

**ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام:**

- **القسم الأول: ثلاثيات لغوية**

ويمكن تحليلها وفقا لرؤية ثلاثية على النحو الآتي: الرؤية الأولى: في الأسماء والجمل الاسمية. الرؤية الثانية في الأفعال والجمل الفعلية. الرؤية الثالثة: في العلاقة بين الرؤيتين وموسيقا النص.

- **الرؤية الأولى: في الأسماء والجمل الاسمية**

لا يضع الشاعر في العادة –عند إنشائه نصاً– طائفة من الألفاظ، ويدعي أنه سيستخدمها في نصه دون غيرها، بل إن الفكرة هي التي تستدعي الألفاظ المعبرة عنها، لهذا يمكن النظر في النص بوصفه كتلة واحدة، لا ينفصل بعضها عن بعضها الآخر، ويمكن التوصل إلى فهم طبيعة تلك الكتلة من خلال النظر في أنواع الألفاظ المستخدمة، ثم الجمل المعبرة، ثم طبيعة تشكيل تلك الطائفة منها جميعاً على النحو الذي اختاره المبدع. وهناك من يرى أن «التغاير والتضاد في القصيدة الشعرية العربية المعاصرة والحديثة مكوناً من مكوناتها الجمالية والتركيبية؛ أي أن القصيدة لا تقوم إلا على التناقض والتنافر والتغاير والتضاد لأن الحياة المعاصرة تتطلب ذلك.» (١٨).

الناظر في الألفاظ التي ركز الشاعر خالد علي مصطفى في استخدامها يجدها تدور في دائرة، تتجمع دلالاتها مشكلة بؤرة تنبع منها طائفة الألفاظ المسكونة بهم واحد هو (هم المنفى والشتات) . ولعل الأسماء الآتية توضح جانبا من هذا: (فلسطين، أطلال، مهجر، منفى، أشباح، أزقة، كهوف، مدينة الذكرى، الغار، ظلمات، سور، غربة، مرثية، خيام، سجناء، خرائب، الشمس، سوط، خروج، رحيل، بحر، ودائع، شبح، ميراث، دار، سياج، خنادق، لوز،

بلوط، منافي، ضيوف البحر، نهاية، سجون، .... وغيرها) فإذا عرفنا أن الشاعر استخدم لفظ المنفى وحده إحدى عشرة مرة، وأنه استخدم قرابة تسعين اسما تدور معظم دلالاتها في الدائرة نفسها، فإن هذا يعني بوضوح أن الشاعر كان مسكونا بهم واحد واضح هو هم الشتات والحديث عن أسمائه وما يدل عليه.

أما إذا تتبعنا الجمل الاسمية في النص فإنها قد تشير إلى شيء مهم في هذا الجانب، ومن أبرزها: (كل الوجوه تصدعت، مدينة الذكرى تنادي، كل الشوارع ضاع في المنفى اسمها، الماء لم يحلم بنا، البئر غادرها الرعاة، الدار أنهكها الخروج، البحر ملتصق بنا، كل المضايق جهمة، كل المنافي أشرعت أبوابها،.... وغيرها) نجد أن هذه الطائفة من الجمل الاسمية مرتبطة بالأسماء على نحو معبر، فقد حملت الأسماء والجمل الاسمية معا صفات المنفى وحياته ومسمياته ومحطاته وتطلعات الفلسطيني الذي وسم به، حتى صار اسما له (لاجئ، مبعد، منفي، مشرد،...) والجمل الاسمية التي من المعروف أنها تشير في العادة إلى الوصف الساكن، وقد لا يكون السكون دالا على الهدوء والسكينة والرضا بما هو واقع، كما في هذا النموذج، فالشاعر أراد أن يصف قسوة المنفى، ليشير صراحة إلى رفضه، والنظر في الرؤية الثانية سيبين كيف ارتبط هذا المعنى بالأفعال ودلالاتها، الأمر الذي سيوضحه البحث في الرؤية الثالثة.

- **الرؤية الثانية: في الأفعال والجمل الفعلية**

تشير الأفعال والجمل الفعلية في العادة إلى الحركة والتغير، والمهم في هذا إلى أي اتجاه يشير هذا التغير وتشير هذه الحركة؟ فمن خلال ذلك يمكن تتبع مراد الشاعر. منذ البداية أشير إلى أن الشاعر استخدم من الأفعال والجمل الفعلية ما يقارب ضعف عدد الأسماء والجمل الاسمية، ومما ورد في القصيدة منها: (عدنا، تركنا، يحرسون، ندخل، تنادي، تبسط، ضاع، يبحث، لم يحلم، غادرها، تسلبنا، نلاحقها، تهرب، ترجمنا، ضيعتنا، غلقت، تعود، تبحر، يغادر، اعبروا، توقفوا، استقبلتنا، صدأت، تفتش، لم نحزن، لم نفرح، أشرعت، أوقدت، سيغلبون، تبعثر، افتضح، ندخلها، نترك، يستبسلوا، تسكن، يذكرون، جئنا، خلّفنا، يخرج، يلوح، ضاع، ضاعت،....) وهذه الأفعال (وقد رصدت منها في القصيدة أكثر من مائة وخمسة وثلاثين فعلا) كلها ترتبط بالتأكيد بالجمل الفعلية، فما هو الاتجاه الذي تشير إليه؟ إنها بوصلة واضحة الإشارة؛ فالفلسطينيون ربما وحدهم هم الذين تشير إليهم، وهي تؤكد أن المسألة جماعية وليست فردية، فالهمّ الذي عبرت عنه هذه الجمل المتواصلة في النص المتحرك، همّ يمكن أن يكون فردياً عند أي إنسان من أية جنسية كانت، لكنه لا

يعبر عن همّ جماعي لشعب كامل إلا في الحالة الفلسطينية، وكأن هذه الألفاظ خلقت لتعبر عنا، هكذا يقول الشاعر.

- **الرؤية الثالثة: في العلاقة بين الرؤيتين وموسيقا النص**

هذا الجانب هو الذي يقوم بالربط بين دلالات الألفاظ أسماء وأفعالاً وجملاً، فمن غير المعقول ألا تكون هناك علاقة بينها جميعاً، أو خط عريض يربطها، إلا إذا كان الشاعر ساذجا، وخالد علي مصطفى ليس كذلك. إن الفكرة العامة والأفكار الجزئية هي التي يعبر عنها بألفاظ تدل عليها، ومما يلاحظ في هذا النص أن الجمل الاسمية معظمها ارتبطت بأفعال في جزئها الثاني (كان مبتدؤها اسما خبره جملة فعلية) كما في قوله: **كل الوجوه تصدعت، مدينة الذكرى تنادي، كل الشوارع ضاع في المنفى اسمها، الماء لم يحلم بنا، البئر غادرها الرعاة، الدار أنهكها الخروج**،... وغيرها، وهذا له دلالتان؛ الأولى أن الجملة الاسمية موجودة، والثانية أنها مرتبطة بالجملة الفعلية، فالوصف الساكن ما هو إلا نذير حركة وفاعلية متوخاة أو منتظرة، وهذا معناه أن الفلسطيني لم يركن إلى القبول بالأمر الواقع الذي وصفته تلك الدوال، فهو يثور أو يرفض أو على وشك ذلك دائما. وليس أدل على ذلك من قوله: (**تصدعت، تنادي، ضاع في المنفى، لم يحلم بنا، غادرها، أنهكها، أشرعت**،....) التي تصف البدايات وكثيراً من تفاصيل الرحلة، ثم ليصل إلى المأساة في قوله: «**إن شعائر المنفى أقامت حدها بين المعابر والسجون**» أليست هذه خاتمة تراجيدية، آلت إليها حال الفلسطينيين في المنافي، بل إن الشاعر يؤكدها بقوله: «**كل الضحايا فتشت أعناقها... لم تلق أية حنجرة. ضاع النشيد بنا وضاعت في المنافي القبرة!**»

استطاع الشاعر أن يعبر بإحكام متعمد عن رحلة المنفي الفلسطيني المعذب التي لم تنته بعد، باستخدام الربط بين الدوال الاسمية والفعلية، عن طريق اتكاء الاسماء على الأفعال، ليكون بين كل (مملكتين عائمتين) رابط لا يمكن الاستغناء عنه هو ما نسميه الثلاثيات.

وهذا الأمر يمكن توضيحه على نحو آخر؛ يقول الشاعر في المقطع الأول من القصيدة: «**عدنا إليك، مدينة الذكرى، بلا كتب وأمتعة. تركنا خلف بوابات مهجرنا صغارا يحرسون وقائع المنفى، وعدنا نتصيد الأشباح من بين الأزقة؛ ثم نلبسها وندخل في الكهوف.. كل الوجوه تصدعت بين المرايا والسيوف!**» في لفظ (عدنا) المكرر ثنائية العودة المختلفة، وبينهما مسافة لها ما يبينها؛ فالعودة الأولى عودة إيذاناً بافتتاح النص على مدينة الذكرى وبوابات المهجر والصغار.... أما العودة الثانية فهي تأكيد من نوع

خاص لعودة مختلفة (لتصيد الأشباح) ، فالعودتان مختلفتان وهما يشكلان ثنائية، وهي ثنائية لا تستغني عما يربط الدال فيها بمدلوله، لذا جعل الشاعر الأطلال والمهجر والمنفى رابطاً أصيلاً يوضح سمات المدلول. كذلك في ثنائية الأشباح والكهوف ومدلولهما، فقد جعل ما بين الأزقة وسطاً لينا يربطهما معا. وكذلك في ثنائيتي المرايا والسيوف إذ جعل (بين– كل الوجوه تصدعت) رابطاً قوياً يمكن تمثله على نحو خاص. ويمكن ملاحظة أن هذه الثنائيات ليست ثنائيات البنيوية نفسها، وإن اهتدت ببعض تسمياتها ودلالاتها، فدي سوسير تحدث عما يقرب الصورة للأذهان عن ماهية الدليل اللغوي الذي عده وحدة أساسية لبناء اللغة، فاقترب من قول ما نقول إلا أنه لم يقله، فالدليل اللغوي عنده «لا يجمع بين شيء واسم، بل بين متصور ذهني وصورة أكوستيكية، وليست الصورة الأكوستيكية هي الصوت المادي، أي ذلك الأمر الفيزيائي المحض بل هي الأثر النفسي لهذا الصوت، وهي صورة حسية، وإن صادف وأن نعتناها فقلنا إنها (مادية) فالمعنى الذي ذكرناه فقط وللمقابلة بينها وبين الطرف الآخر من عملية الترابط أي المتصور الذهني، وهو غالباً ما يكون أبعد في التجريد»[١٩].

وفي العلاقة بين الرؤيتين أيضا تندرج متعلقات الإيقاع والموسيقا، ففي روح الشاعر غصة، وفي نفسه ألم كبير، وفي حكايته الفردية والجماعية معاناة متواصلة، وقبل الحديث عن هذا ينبغي التوقف قليلا عند الموقف من الموسيقا؛ إذ ارتبط الشعر بالموسيقا عن طريق الوزن في مفاهيم القدامى كقولهم «الشعر كلام موزون مقفى من شأنه أن يحبب إلى النفس ما قصد تحبيبه إليها، ويكره إليها ما قصد تكريهه لتحمل بذلك على طلبه أو الهرب منه، بما يتضمن من حسن تخييل له، ومحاكاة مستقلة بنفسها أو متصورة بحسن هيئة تأليف الكلام، أو قوة صدقه أو قوة شهرته، أو مجموع ذلك» [٢٠] والذي يترادف إلى حد بعيد مع قول قدامه بن جعفر «إنه قول موزون مقفى يدل على معنى» [٢١].

يقول إبراهيم أنيس «للشعر نواح عدة للجمال، أسرعها إلى نفوسنا، ما فيه من جرس الألفاظ وانسجام في توالي المقاطع وتردد بعضها بعد قدر معين منها، وكل هذا هو ما نسميه بموسيقا الشعر» [٢٢] فالموسيقا بتشكيلاتها الجمالية المختلفة في النص الشعري، أمر لا غنى عنه، وهذا ما نسمعه أيضا على ألسنة شعراء لهم باع طويل في الشعر كسميح القاسم الذي قال إن «الشعر الخالي من الموسيقا والدراما والرسم يفقد مقوماته الأساسية»[٢٣] وهو بذلك يلتقي مع عبد اللطيف عقل في قوله: «أنا لا احترم شعراً أو نثراً لا موسيقا فيه. وأعتقد أن النثر أيضا يجب أن يكون فيه موسيقا، وأرى أن الموسيقا موجودة في الكلام، وموجودة

في اللغة. لا ضرورة إلى أن أفتعل تفجيرا موسيقيا في اللغة، أنا أتصور أن اللغة موسيقا، وأن الأصوات المجردة في اللغة هي موسيقا قبل أن تستحيل إلى كلمات» [٢٤] و «هناك أناس تحدثوا عن القصيدة النثرية، ولكنني لا أؤمن بها، ولا أستطيع أن أنظر إليها بجديه»[٢٥].

وقد عزا بعض النقاد الميل إلى نبذ القافية والميل بعد ذلك إلى نبذ الوزن جملة وتفصيلا إلى ضعف عند عدد من الذين ينادون بنبذ الموسيقا، كنازك الملائكة التي قالت «على أننا لا نملك إلا أن نلاحظ أن الذين ينادون اليوم بنبذ القافية هم غالبا الشعراء الذين يرتكبون الأخطاء النحوية واللغوية والعروضية، ولذلك نخشى أن تكون مناداة بعضهم بها تهرباً إلى السهولة، وتخلصا من العبء اللغوي الذي تلقيه القافية على الشاعر»[٢٦].

وفي الجانب المقابل تماماً نجد من يعتقد أن التغيير الجوهري الذي لحق الوزن والقافية، هو الباب الذي فتح على مصراعيه لدخول الشعر العربي إلى عالم الحداثة الرحيب، بل لارتفاعه إلى مستوى ما يكتب من شعر في العالم [٢٧] وأمام هذا نتساءل أإلى هذا الحد وصل شعور هؤلاء بالنقص حيال الآخرين؟ وفي حين يعبر آخرون عن مثل هذه الأفكار بطرق مختلفة، بعضهم كان موفقا أكثر من غيره في التعبير عنها، من ذلك إشارة أدونيس إلى أن الشعر الحديث لا يعني الرفض المطلق للوزن أو التخلي عنه، بل إنه لا يمثل وحده –حصراً– الشعرية ولا يستنفدها وأن هناك عناصر شعرية أخرى من حق الشاعر أن يستخدمها، ويشير إلى أن المسألة مسألة شعر أو لا شعر، وتبعا لذلك – كما يقول – تضعنا المسالة أمام إمكانية جديدة للكتابة الشعرية في أفق آخر غير الأفق الموزون المقفى[٢٨] وتبعا لذلك وصلت الآراء إلى حدود بعيدة، في البحث والنقاش والجدل، وبقي «ثمة توازن متناغم بين الإيقاع الموسيقي وإيقاع الأفكار في النص» [٢٩] و «البحث عن شاعرية النثر هو شكل من أشكال البحث عن إيقاع الواقع، وضخ الأوزان الشعرية بمياه جديدة، ولا يمكن لأي شاعر مهما كان انحيازه لخياره الجمالي، النجاة من الحوار معه، أنا أتحاور مع النثر بطريقتي الخاصة»[٣٠] وهذا مما يؤكد أن الموسيقا في النص الشعري ليست شكلية منفصلة عن الفضاء الدلالي للنص وواقعه.

إن القصيدة الشعرية – قديمها وحديثها – بنية موسيقية متكاملة ومترابطة الأجزاء والعناصر، يترابط فيها الوزن مع الإيقاع مع القافية مع الصور الشعرية، مع اللغة بكل مكوناتها، لتشكل حقلاً أو حقولاً دلالية، تعتمد في تأثيرها أو قيمتها الفنية على قدرة الشاعر على تحقيق الوحدة الفنية التي تقوم على ترابط أجزاء النص الشعري ومكوناته. ووسط ذلك كله ظل الشعر الفلسطيني فاعلا ومؤثرا، ويمتلك مقومات وجوده واستمراره،

وحري أن نشير هنا إلى أن أكثر التفعيلات المستخدمة في قصائد التفعيلة، كقصائد الشطرين هي تفعيلة الكامل (متفاعلن) وذلك يعود في تقديري إلى قدرة هذه التفعيلة على استيعاب التجربة الشعورية للشاعر والتعبير عنها، وتلك مسألة لا ترجع لتخطيط مسبق وإنما تتصدر (متفاعلن) دون استئذان ساحة التعبير والدلالة معا. وهذا ما حدث مع الشاعر خالد علي مصطفى، إذ ينتظم موضوع القصيدة ويتفاعل مع تفعيلة (متفاعلن) بصورها المختلفة، التي عبرت عن المضمون خير تعبير، وترافقت معها القافية المتغيرة وتآلفتا لتشكلا المعلقة وتحفرا مضمونها في الوجدان، ومما يلفت الانتباه، هذا التناغم الذي عبر عن قدرة فنية عالية عند الشاعر في الوزن والقافية والإيقاع؛ ومن ذلك قوله مثلا في تصويره وتعبيره عن موقف من مواقف المعاناة الفلسطينية في المنافي: «.. **وتراقص الأفيال رقصة أبرهه، شاهت وجوه القوم قبل خروجنا، ووجوهنا بعد الخروج مشوهه!**» ففي أصوات القاف والصاد ما يشير إلى تردد الحركة وتكرارها (الرقص) ، وفي صوت الهاء المرتبطة بها ما يفرغ الإيحاء بالطرب نتيجة الرقص، فهو رقص غير مرتبط بالطرب، بل هو كرقص الديك المذبوح.

وتتواصل هذه الدلالات الصوتية مع موسيقا النص مع دلالات التعبير، على الرغم من أن الشاعر يعود مرة أخرى في نهايات المقاطع كلها إلى حالة الركود والسكون، وهذا في ذاته يشير إلى شيء من الاستسلام للواقع، لكن هذا الاستسلام مليء بالتوتر والحذر، يقطعه بين فينه وأخرى عن طريق دوال صوتية وتعبيرية تنبهنا إلى أن هذا الذي يوحي بالاستسلام ما هو إلا حذر من الآتي، فالرحلة لما تنته بعد.

## ♦ القسم الثاني: ثلاثيات في الأفكار

ويمكن تحليلها وفقا لرؤية ثلاثية على النحو الآتي: **الرؤية الأولى**: في الأفكار العامة. **الرؤية الثانية**: في الأفكار الجزئية. **الرؤية الثالثة**: في العلاقة بين الرؤيتين والصورة الفنية.

- **الرؤية الأولى**: في الفكرة العامة والأفكار الرئيسة، الفكرة العامة في النص هي الحديث عن القضية الفلسطينية العالقة، التي لم يوجد لها حل بعد، وقد عرضها من خلال ثلاثة أفكار رئيسة هي في الواقع أقسام القصيدة وهي: الوقوف على الأطلال، والرحيل إلى المنفى، وتأملات.
- **الرؤية الثانية**: في الأفكار الجزئية، عرض الشاعر أفكاره الرئيسة من خلال مفاصل هي أفكار جزئية في النص، ساندت الأفكار العامة ووضحتها وفيها فتح الشاعر

النص على آفاق واسعة، باتساع أفق الشاعر وحجم دلالاته، فالفكرة الرئيسة الأولى شملت أفكاراً جزئية يمكن تحديدها على النحو الآتي:

الحديث عن أجراس العودة في المنفى وفلسطين هي دليل الروح. ثم الحديث عن حياة المنفى. ثم الحديث عن هموم التشرد في البلاد. ثم الحديث عن ضرورة وضع حد لهذا المنفى الذي لم ينته بعد، ويبدو أنه لن ينتهي، لأن بعض العائدين لن يعودوا جميعا وسوف يتركون في المنافي المختلفة ما يدلل على أنهم كانوا هناك. أما الفكرة الرئيسة الثانية فقد شملت أفكارا جزئية هي: الحديث عن مرحلة توهم فيها الفلسطينيون أنها مهيأة للعودة، ثم اكتشاف الوهم وأنه ليس حقيقة، ثم إضافة تجربة جديدة للتجارب السابقة، ثم تقويم تلك التجربة الجديدة. وشملت الفكرة الرئيسة الثالثة أفكاراً جزئية متعددة هي: تأملات في التجارب السابقة، ثم تأملات في الواقع الراهن، ثم تأملات في المستقبل.

- **الرؤية الثالثة**: في العلاقة بين الرؤيتين والصورة الفنية، دار حديث طويل في النقد القديم وبعض النقد الحديث مفاده: أين تكمن أولوية الأهمية في الشعر، أهي في وحدة البيت، أم في وحدة القصيدة؟ ويبدو أن الأمر ما عاد يثيره أحد بعدما سارت القصيدة الحديثة في خط الوحدة الموضوعية، وصارت الوحدة العضوية من المقاييس المهمة لشعرية الشاعر. وما دمنا نتحدث عن شاعر متميز فإن الحديث عن قدرته في ربط أجزاء النص بعضه ببعض يكون عبثا لا طائل منه، لذا سندخل النص لبيان كيفية تعبير الشاعر عن الثلاثيات في الأفكار مباشرة.

فلسطيني مهجَّر من وطنه ظلماً وعدواناً، يتحدث عن قضيته المعلقة، عاش تفاصيل التهجير منذ عقود طويلة، قضية تحدث عنها كثيرون حتى لم يخل شعر شاعر عربي منها، بل بات تأويل كثير من الشعر الذي يشير– ولو من بعيد– إليها على أنه فيها، الأمر الذي يجعل هذا الموضوع وهذه الأفكار مكررة ومملة إلا إذا قدمت بطريقة خاصة تلفت النظر، وهذا ما يتجلى في قصيدة الشاعر خالد علي مصطفى، ولا يتأتى توضيح ذلك بشكل جلي إلا من خلال بيان الفكرة التي نحن بصددها وهذا يشمل بيان بعض الجوانب الفنية فيها.

يذهب كثير من الدارسين إلى استسهال تقسيم الحديث عن الجوانب الفنية في العمل الأدبي، وخصوصا الشعر منه، الأمر الذي كثيرا ما يثير المتلقي لدرجة استنكار ذلك؛ فإذا كانت الصورة الفنية التي تضيء مساحة من قصيدة ما في شكلها الكلي تبدو متوازنة ومنسجمة ومقنعة وممتعة في الوقت نفسه، فلماذا نلجأ إلى تقسيم هذا التكامل الجمالي الذي أبدعه الخيال الخلاق للشاعر الفنان!؟ .

يعزى سبب التقسيم غالباً إلى تحقيق تحليل دقيق مفصل للعمل الفني، قد يكون ذلك جائزاً في دراسة أي جانب من جوانب النص، الأمر الذي يفرض علينا حتماً العودة في نهاية التحليل أو الدراسة أو النقد إلى الربط بين الأجزاء جميعها. لكن الصورة الفنية ولدى تناولها في نص ما ينبغي عدم تقسيمها بالطريقة المألوفة في كثير من الدراسات، لأن ذلك يظهر الصورة نُتَفَا لا حياة فيها، وغالباً ما تكون كمرآة تحطمت، الأمر الذي يعتقد معه كثيرون – ونحن منهم – أنه لا يمكن تجميع أشتات الزجاج المحطم المبعثر، حتى ولو تم تقريبه إلى أقرب درجة.

إذن كيف نحقق تحليل الصورة الفنية بجميع أجزائها؟ ذلك وفقا لرؤيتنا بسيط وليس معقدا؛ فالصورة الكلية التي هي مجموع الصور الجزئية تتكون في العادة من مشاهد ثابتة أو متحركة، يمكن الربط بين كل مشهدين متقاربين بصورة جزئية (هي في الواقع مشهد ثالث) ، فإذا كان خيال الشاعر خصبا نجد في صوره دائماً ما يربط بينها، فالصورة تعبر عن دواخل صانعها؛ فإذا كانت مترابطة ومنسجمة وأدوات الربط بينها واصلة، فذلك يشير إلى قدرة الشاعر وتماسك شخصيته وتمكنه من زمام الفكرة التي يعبر عنها، وإذا كان العكس فالعكس هو الصحيح. وبهذا يمكن أن تكون الصورة الفنية في النص الشعري هي مفتاح معرفة شخصية الشاعر، وهي مفتاح معرفة قدرات الشاعر وترابط أفكاره.

الشاعر خالد علي مصطفى واحد من الشعراء الفلسطينيين الكبار الذين يمتلكون ناصية الفكرة وقدرة فائقة ومتميزة في التعبير عنها، هكذا عرفه كل من قرأ شعره. وفي هذه الرؤية يمكن لنا التحقق من صدق هذه الفكرة أو عدمه.

**تكونت قصيدة الشاعر من ثلاث لوحات عامة**؛ اللوحة الأولى: هي لوحة المنفى، والتفاصيل المتعلقة بها جعلها الشاعر في مشاهد وصور جزئية شكلت التراكم المضيء فيها، فركب الصورة الفنية الكلية من مجموع الصور الجزئية التي حشدها بشكل مكثف ليوحي بعمق التفاصيل الكثيرة التي مر بها الإنسان الفلسطيني، ومما يلفت الانتباه أنها صور فنية فيها كثير من الترابط المؤدي إلى بؤرة واحدة. فمثلا في قوله: «تركنا خلف بوابات مهجرنا صغارا يحرسون وقائع المنفى» هذه صورة من صور حياة الفلسطينيين المهجّرين في المنافي، فالمهجر (المنفى) سجن كبير مهما اتسع له بوابات، وتلك استعارة مكنية (المهجر مشبه والسجن مشبه به، حذف المشبه به وأبقى ما يدل عليه وهو بوابات)، والفلسطينيون يحفظون تفاصيل حياة منفاهم الذي أصبح جزءاً مهماً من تاريخهم، وهو جزء لم يختاروه، وإنما فرض عليهم قسراً، عبر الشاعر عن الفكرة باستعارة تصريحية

ناطقة، بقوله يحرسون وقائع المنفى (وقائع المنفى مشبه به، والأشياء الثمينة مشبه، صرح بالمشبه به، وحذف المشبه وأبقى قرينة لفظية تدل عليه وهي: يحرسون) ، وفي العبارة نفسها أكد تاريخية المنفى فهو تاريخ، لتكون الاستعارة الثالثة استعارة مكنية، (المنفى مشبه، التاريخ مشبه به، والقرينة اللفظية هي وقائع) . وآية هذا التفصيل البسيط أن الشاعر حشد صورا فنية مترابطة في مشهد واحد قصير ليضيء مساحة اللوحة ويبينها كما لو كانت لوحة الحياة نفسها ولكن في رؤيا الشاعر ورؤيته معا. ثم يأتي الشاعر بعنصر الصوت والحركة ليحدث أثرا بينا في المتلقي الذي يصبح مشاهدا ومستمعا ومتلقيا في الوقت نفسه، ففي قوله: «نتصيد الأشباح من بين الأزقة؛ ثم نلبسها وندخل في الكهوف، كل الوجوه تصدعت بين المرايا والسيوف» صوت الصيد وحركته، والصيد فيه صراع، أما الأشباح والأزقة والكهوف، فتلوّن اللوحة بالغامق الليلي، و أصوات التصدع والسيوف ترفد الصيد والحركة. ولكن ما دلالة هذه (المرايا) التي يذكرها الشاعر هنا؟ إنها إشارة واضحة لتكرار صور حياة المنفى البغيض، وكأنها الأحداث نفسها تراها مرة في الواقع ومرة في مرآته، فلماذا جعلها الشاعر تتصدع؟ تلك دلالة أخرى على أن المنفى لن يدوم إلى الأبد، وكأنه زمن يمر وما ينقضي منه لا يعود، أو كأنه أداة تستهلك شيئا فشيئا، وفي مرحلة متقدمة تتصدع وهذا يعني أنها ستنتهي مدة صلاحيتها. وذاك هو المنفى، وهكذا صوره الشاعر، أو هذه صورة جزئية منه. وهي ذات دلالة واضحة يشير ضوؤها إلى الوطن، فالصورة مرتبطة بفكرة هي العودة.

والعودة تشكل موضوع اللوحة الثالثة من لوحات القصيدة. أما اللوحة الثانية: فهي لوحة صور فيها فلسطين الأزلية، وقد عبر عن ذلك من خلال صور جزئية فريدة في تشكيلها؛ ففي قوله: « **عدنا إليك، مدينة الذكرى؛ رأينا العنكبوت مصفدا بنسيجه، والغار مكشوفا... أندخل يا دليل الروح في الظلمات؟ تلك مدينة الذكرى تنادي من وراء السور غربتنا** »، وما دام الشاعر عنون هذا الجزء من القصيدة بالوقوف على الأطلال، فالعودة ليست حقيقية، لأن فلسطين ما زالت مدينة الذكرى، وليست مدينة العودة، لكنها ظلت على الرغم من ذلك دليل الروح، أي البوصلة التي تدل على طريق العودة. فلسطين التاريخية هي التي ستكون العودة إليها حتمية، وهي مدينة الذكرى الخالدة، وهي دليل الروح الذي لا يخطئ، وهي التي لا تتوقف عن الاستنجاد بأهلها المهجرين، فتنادي، بل تظل تنادي... وعلى هذا النحو شكل الشاعر صور اللوحة الثانية، وتبدو ملامح اللوحة الثالثة فيها أيضا ولهذا نقول إن اللوحة الثالثة هي في النتيجة محصلة تفاصيل اللوحتين أو ما ينبغي أن تشيرا إليه.

اللوحة الثالثة: اتضح من خلال اللوحتين السابقتين أن حلم العودة هو الذي يشكل اللوحة الثالثة، أما كيف رسمه الشاعر وعبر عنه، فيمكن القول أن إضاءاته كانت بارزة وإشعاعاته قوية في المراحل الأولى من القصيدة، لكننا بدأنا نحسها بصيصا خافتا في نهاية القصيدة، وهذا له دلالة من دلالتين محتملتين؛ الدلالة المحتملة الأولى: أن الشاعر بدأ أمله في العودة يقل ويتضاءل، أما الدلالة المحتملة الثانية فهي: الإصرار على حق العودة. ولو اكتفينا بما شكلته اللوحتان الأولى والثانية من ثنائيتين في الصورة لقلنا أن الاحتمال الأول هو الاحتمال الوحيد الذي لا شك فيه، وبهذا نكون قد تجنينا على الشاعر واتهمناه بفقدان الأمل وتخليه عن حق العودة، أما وقد تبينا أنه لا بد من رابط يشد اللوحتين – كما تقول رؤيتنا– فهذا يدل دلالة واضحة على أن الشاعر يطرح العودة حلاً لا بديل له، ونهاية لا يرضى بغيرها. ونبين ذلك على وجه التحديد من خلال صور النص، إذ يقول الشاعر: «**آه لمنديل يلوح في الضباب، ويشتهي كشف الظنون! ويشير أن شعائر المنفى أقامت حدها بين المعابر والسجون. كل الضحايا فتشت أعناقها... لم تلق أية حنجرة. ضاع النشيد بنا. وضاعت في المنافي القبرة!**» هذا هو المقطع الأخير من القصيدة، صور فيه الشاعر الحلم الفلسطيني الذي هو كمنديل يلوحُ في الضباب (الغد المجهول)، ويشتهي كشف الظنون (تأكيد الظن أو نفيه) ، من أبرز صور المنفى التي رسمها الشاعر بطريقة خاصة، تتمثل في أن من أبرز ملامح حياة المنفيّ من وطنه أنه يظل في منطقة بين السجون والحدود، أو لنقل متنقلا بين السجون والنفي مجدداً عبر الحدود، إلى المجهول، والصورة اللافتة الأخرى هي كيف أن المنفي يتعرض لسلب صوته كي لا يعلو بالحق، ولهذا يلجأ الشاعر إلى التعبير بطريقة تراجيدية مؤكدا ختام القصيدة بالضياع. فدوال الصور الفنية تشير إلى أن الشاعر يختتم نصه بتأكيد الضياع، لا تأكيد حق العودة. إلا أن تقاطع الصور الفنية، كتقاطع الدلالات اللفظية، كعلامات النص أيضا، كلها تشير إلى تأكيد الشاعر– قصد ذلك أم لم يقصده – وإبرازه لحلم المنفيّ الفلسطيني في العودة. وهكذا تكون التقاطعات هي التي أبرزت ما في داخل الشاعر لا ما قد يتبادر إلى ذهن المتلقي، فالتقاطعات تكشف أعمق ما في النص وأعمق ما في نفس الشاعر.

## ♦ القسم الثالث: ثلاثيات زمانية – مكانية

ويمكن تحليلها وفقا لرؤية ثلاثية على النحو الآتي: الرؤية الأولى: الزمان في النص. الرؤية الثانية: المكان في النص. الرؤية الثالثة: في العلاقة بين الرؤيتين وخيوط التواصل.

- **الرؤية الأولى: الزمان في النص:**

«لكل نصّ عناصره الأولية وقيمه الجمالية التي تدخل في نسيج متعاون لأداء وظيفة ما وغاية ما»[٣١] ولعل من أبرز جوانب الإبداع عند خالد علي مصطفى هذه القدرة على استدعاء الزمان كله في لحظة واحدة، ثم المداخلات الفنية الواعية التي هيأ المتلقي من خلالها للنظر في تداخل الزمان من الماضي كله إلى الحاضر كله وامتداداً في المستقبل (المجهول– المعلوم– المتوقع) كله، فكيف استطاع الشاعر استحضار الماضي وكأنه جزء من الحاضر، وإرسال الماضي إلى الحاضر وكأنه جزء منه؟ تلك عقيدة فكرية عبر عنها الشاعر بوعي؛ فالتراث جزء مهم من الحاضر وعليهما يقوم المستقبل، فإذا كان الماضي والحاضر معا يشوبهما ضعف من نوع ما فإن هذا الضعف سيورث ويمتد إلى المستقبل، ولكن الزمان بين مرحلة ومرحلة (زمانية) يستوقفنا ليحاسبنا –إن جاز التعبير– وكأننا في ذهن الشاعر –مع الزمان– أمام مراجعة وتقويم شاملين، ونتيجة تلك المراجعة (المحاسبة) تسقط بعض الأقنعة عن كثير من الوجوه الزائفة، وتسقط معها بعض الوجوه، ثم تسقط شخصيات بعينها، ومعها جميعا تسقط ملامح مرحلة أو كثير من مقوماتها، ما يعني أن هذا التقويم في الجانب الفكري يصبح ضرورياً من أجل إعادة بناء تاريخ الأمة وخصوصا المستقبل، وهي الرؤية التي بنى الشاعر عليها فكرته في النص.

منذ (الوقوف على الأطلال) في بداية النص بدأ الشاعر ينظم تاريخ المنافي الفلسطينية التي استمرت من الماضي إلى المستقبل في تواصل وتصاعد لوتيرة الأحداث عن طريق بناء الأفعال الماضية متواصلة في تعمد ملحوظ مع بناء المضارعة منها، فمن (عدنا، تركنا، وعدنا، تصدعت، رأينا، ضاع، غادرها.....) إلى (يحرسون، نتصيد، نلبسها، ندخل، أندخل، تنادي، تبسط، يتلمس.....) في تداخل يوضح علاقة الماضي المرتبط مع الحاضر بلا انفصال، وذلك يعني استمرار رحلة المنافي الفلسطينية، وعدم انتهاء معاناتها، وما الفصل الذي جسده الشاعر بين الماضي والحاضر من جهة والمستقبل من جهة ثانية إلا ليؤكد ما يرنو لأن يكون فصلاً واختلافاً بينهما، فالشاعر من الواضح أنه يتمنى أن لا يكون المستقبل مثل الماضي والحاضر. ففي (الرحيل إلى المنفى) الذي يعد تواصلا للرحلة على نحو ما، فقد «تعاقبت سنن الضباب على الخنادق والبيوت» وإذا كنا «نقسم حبنا بين المنافي» ونجلس صامتين ويظل الحلم الأمل، متجسداً في قراءة «سورة الروم الذين سيغلبون» التي بعدها يبدأ عهد جديد بوصول «أتت يد فراسة لتزيح عن ميراثنا سنن الضباب..». فهل يركن

الفلسطيني الذي يجسده الشاعر هنا إلى من يقول أن العودة «خرافة ممهورة في كل باب»؟ أم أنه سيبدأ بصناعة الحدث، ولو كان ذلك في الخيال تأملاً. ففي (تأملات) تبدأ مرحلة جديدة فيها انتهت أيام كشف الروح، لأن الهدف هو الوصول إلى النهاية، نهاية الماضي والحاضر، وهذا يحتاج إلى إبحار في لهب الصخور، وفي وقت صار الفضاء لركبنا بوابة مجهولة، وهذا يستدعي تساؤلات مشروعة: فهل حطت نهايتنا على بدء الخليقة؟ وكيف سيكون ما سيكون بعد هذا؟ إنه في رؤيا الشاعر ثم ادخرناها لضيف سوف يخرج من جذوع اللوز والبلوط، يحمل في اليد اليمنى مناديلا وفي اليسرى دما، ومع ذلك يظل المستقبل غامضاً، فهل نتمنى فقط أن نعرف ما سيحدث؟ آه لمنديل يلوح في الضباب ويشتهي كشف الظنون؟! أم أننا نستسلم لضياع النشيد، ضاع النشيد بنا وضاعت في المنافي القبرة.

- **الرؤية الثانية: المكان في النص**

إن نصاً يتحدث عن فلسطين حري به أن يكون محصوراً –ولو في جانب من جوانبه– في (فلسطين – المكان) ، ولكن الشاعر يفاجئنا في نصه بأن يصحبنا في رحلة عذاب وقهر ويطوف بنا في آفاق الدنيا، ليبين لنا أن فلسطين ليست المكان وحسب، وإنما امتدت لتصل إلى الدنيا كلها، وما يصيب فلسطين لا بد أن يقع أثره في أي مكان، ففلسطين تصبح العالم، ولا يكون العالم فلسطين أبدا، لأن الجرح الفلسطيني ممتد في العالم كله، والعالم كله يعيش آلامه، ولكنه يرفض أن يعالج آلام هذا الجرح، ويتجاهله، لذا فإنه يرفض أن يكونها.

وهذا يعني بوضوح إنسانية المكان الذي يتحدث عنه الشاعر (فلسطين) ، في الأصل، الأمر الذي جعل أعداء فلسطين يعملون على تغيير ملامح إنسانيتها، ليثبتوا أنهم طارئون، وليسوا أصيلين، فهم ليسوا منها، وهي ليست لهم، وأن الأصل في المكان ما يرتبط به من عناصر أخرى (الإنسان– الزمان) ليكون مكانا كاملاً، أصيلاً، إنسانياً، وهذا يعني أن فلسطين لم تكن يوما إلا للفلسطينيين، ولن تكون إلا لهم، بدليل استمرار الجرح النازف في: **مدينة الذكرى، الأسوار، المهاجر، المنافي، الكهوف، دليل الروح، الخيام، الخرائب، دار أنهكها الخروج، ذكرى الصغار على السياج، المعابر والسجون....**

- **الرؤية الثالثة: في العلاقة بين الرؤيتين وخيوط التواصل**

من قبل كان يا ما كان، ظل الزمان والمكان في النص الأدبي وفي الواقع فضاءً يلازم فضاءً، وما دراستهما في نص إبداعي منفصلين إلا لغاية بيان الربط بينهما، فذلك يوضح قدرة الشاعر (المبدع) من وجه من الوجوه، في التعبير عن مفهومه بجلاء، فكل

مبدع يحس بالزمان والمكان على نحو مختلف عما قد يكون عند آخرين، وما دام الزمان والمكان إحساسين متلازمين، فإن عناصر النص الأخرى مرتبطة بهما معا، بمعنى إن وجوب الربط بين عناصر النص جميعا أهم من الفصل بينها ، وقد ذكرت أن التقسيم أو التجزيء في الدراسة عادة يكون لغرض التوضيح وإعادة الربط ، وذلك ليس (هدما وإعادة بناء) كما يقول التفكيكيون. وقد لاحظنا فيما فات كيف أن هذه القصيدة ربطت بإحكام بين متلازمين أبديين هما الزمان والمكان، فلسطين في الماضي، فلسطين في الحاضر، فلسطين في المستقبل، زمان ومكان.

وهناك ما ينبغي أن يلتفت إليه متلقي هذا النص بخصوصية، وهو تمكن الشاعر من خلق عنصر نفسي يربط بين الزمان والمكان، لا يمكن تجاهله، فالزمان شيء والإحساس به شيء آخر، وكذلك المكان شيء والإحساس به شيء آخر، وهما معا شيء وتصوير الإحساس بهما شيء يحتاج إلى إمكانيات خاصة، فحين يجعل الشاعر العلاقة طردية بين المكان وتصاعد الأحداث في الزمان، فإن ذلك يعني أن الشاعر لا ينظم أو يصور ما يشاهد، وإنما هو يتحدث عما يحس ويشعر.

**عدنا إليك** زمان، **مدينة الذكرى** مكان، **عدنا**، **تركنا**، **مهجرنا**، **وعدنا**، **نتصيد**، **نلبسها**، **وندخل**،.... (نحن) ، فنحن في الزمان والمكان إحساس، ثم نحن في الزمان والمكان حقيقة، ثم نحن وهما في حالة تغييب، **فنحن لم نقطف عن الأشجار إلا موعدا برحيلنا الآتي**... ومع ذلك.. **دخلنا الآن موعدنا**.. وإن كانت.. **وجوهنا بعد الخروج مشوهة**...

استطاع الشاعر أن يصور الواقع، واستطاع أن يرسم ملامح الزمان، وأن يضع محاور المكان في المكان الذي ينبغي أن تكون فيه، واستطاع أن يلم بما أحاط برحلة الإنسان الفلسطيني المقهور المنفي عن زمانه ومكانه، والمسلوب الحق في أن يكون في المكان الذي ينبغي أن يكون فيه، مسلوب الوطن – المكان، ومسلوب الإقامة فيه – الزمان، ومسلوب الإحساس به، العلاقة بينهما، وحالة الغياب تختلف عن حالة التغييب، كما يختلف الهجر عن التهجير، ويختلف الرحيل عن الترحيل.

## خاتمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد، فقد جاء هذا البحث بعد عناء محاولات كثيرة لإخراج نص نقدي عربي، لا يرتهن للمناهج النقدية التي لا تتناسب وطبيعة النص الشعري العربي، الذي له خصوصية الولادة والعيش والنمو والتطور في البيئة العربية. وقد بدأت العمل في هذا المشروع بالتطبيق على نصوص شعرية كثيرة، وبعد أن وجدت الفكرة قابلة للتطبيق، ومتيسرة، وتحقق أهدافي، جاء هذا البحث تطبيقا عمليا على الرؤية النقدية التي عملت جاهدا لتثبيت أسسها.

فعرض البحث للثنائيات في أشهر النظريات النقدية الحديثة في قسمه الأول، مناقشا أبرز خطوطها العريضة العامة، ليتوصل أنها تنقصها عناصر مهمة لا بد منها، وأبرز هذه العناصر ما يتعلق بخصوصية البيئة ومعطيات الواقع الذي يولد فيه النص، وما دام الشعر العربي ظل على الدوام له خصوصية، فإنه ينبغي أن يدرس من منظور عربي خالص. فكان القسم الثاني الذي يقدم رؤية نظرية في الثلاثيات، فعرض لها متجاوزا كثيرا من الجزئيات التي تحدث بها النقد كثيراً، واختار أن لا يستفيض في التفاصيل، قبل أن يعرض نصا تطبيقيا، فكان ذلك في القسم الثالث منه؛ إذ تناول نصا شعريا عربيا حديثا بعنوان (المعلقة الفلسطينية) للشاعر خالد علي مصطفى.

عرض البحث للنص بالنقد والتحليل من خلال الحديث عن النص والمبدع، ثم التلقي والتأويل، ثم الثلاثيات من خلال ثلاثيات لغوية، وثلاثيات في الأفكار، وثلاثيات زمانية – مكانية، وما يتخلل هذا كله من طرق العرض الفني، وإمكانات الشاعر في التعبير من جميع النواحي التي استوجب النص تحليلها. فبين أن هذا النص نموذج متميز متقدم من النماذج الشعرية العربية الفلسطينية المعاصرة؛ إذ استطاع الشاعر من خلاله التعبير عن تجربة حياة واقعية بطريقة فنية متميزة، اكتسبت تميزها من اللغة المستخدمة وأسلوب الشاعر والصور الفنية والموسيقا الشعرية وتكامل هذه الأدوات واندغامها في نفس الشاعر مع دوافعه النفسية والأدبية والقيمية. فأراد الشاعر أن يكون نصه معبراً عن رحلة الفلسطيني المهجّر بكل تفاصيلها وحيثياتها وما خلفته في أعماقه – بوصفه صاحب التجربة– من آثار نفسية، وكذا كان. وقد كشفت رؤيتنا هذه عن تفاصيل في النص، وفي أعماق الشاعر، ما كان النقد الشائع ليبينها أو يكشفها وهو على الحال التي هو عليها، من هنا جاءت ضرورة التوجه إلى دراسة النص من خلال هذه الرؤية.

هذا، وما توفيقي إلا بالله، فالحمد لله حمدا كثيرا.

## الهوامش:

١. دوسوسير. فرديناند: دروس في الألسنية العامة، ترجمة: صالح القرمادي ومحمد الشاويش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، بيروت ١٩٨٥، ص٢٩.

٢. ينظر، مجموعة: مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، من بحث جيزيل فالانسي (النقد النصي)، سلسلة عالم المعرفة (٢٢١)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٧، ص١٦٩– ١٧٠.

٣. ينظر، ياكبسون. رومان: قضايا الشعرية، دار توبقال، المغرب، ١٩٨٨، ص٢٧– ٣٣.

٤. واجه تحديد مصطلح البنية مجموعة من الاختلافات ناجمة عن تجليها في أشكال متنوعة لا تسمح بتقديم قاسم مشترك؛ فجان بياجيه ارتأى في كتابه (البنيوية) أن إعطاء تعريف موحد للبنية رهينٌ بالتمييز بين الفكرة المثالية الإيجابية التي تُغطي مفهوم البنية في الصراعات أو في آفاق مختلفة أنواع البنيات، والنوايا النقديةِ التي رافقتْ نشوء كلِّ واحدةٍ منها مقابلَ التياراتِ القائمةِ في مختلفِ التعاليم. وهو يتحدث عن البنية بوصفها نسقًا من التحولات: (يحتوي على قوانينهِ الخاصةِ، علمًا بأنَّ من شأنِ هذا النسقِ أن يظلَّ قائمًا ويزدادَ ثراءً بفضلِ الدور الذي تقومُ به هذه التحولاتُ نفسُها، دون أن يكونَ من شأنِ هذه التحولات أن تخرجَ عن حدودِ ذلك النسقِ أو أن تستعينَ بعناصرَ خارجية، وبإيجاز فالبنيةُ تتألفُ من ثلاثِ خصائصَ: هي الكليةُ والتحولاتُ والضبط الذاتي". وحول تعريف جان بياجه للبينة وخصائصها ينظر: بياجيه. جان: البنيوية، ترجمة: عارف منيمنه وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، ط٤، ١٩٨٥م، ص ٨. وفضل. صلاح: النظرية البنائية في النقد الأدبي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢، ١٩٨٠م، ص ١٨٧ـ ١٨٨. والمناصرة. عز الدين: علم الشعريات (قراءة مونتاجية في أدبية الأدب) ، دار مجدلاوي، عمان، ط١، ٢٠٠٧م، ص ٤٧٥ـ ٤٧٦. والنسق عند البنيويين: هو نظام ينطوي على استقلال ذاتي، يُشكِّل كُلاً موحّدًا. ينظر: كريزويل. إديث: عصر البنيوية، ترجمة: جابر عصفور، (مسرد المصطلحات، ص ٤١٥) دار سعاد الصباح، الكويت، ط/١، (د. ت) . كما وضح روبرت شولز مسألة تركيز البنيوي على النسق، ينظر: شولز. روبرت: البنيوية في الأدب، ترجمة: حنا عبود، اتحاد الكتاب العرب، ١٩٧٧م. علما بأن النسق في اللغة: "هو ما كان على نظام واحدٍ من كل شيء، ويُقال نَسَقَ الشيء: نَظَمه. وانتسقت الأشياء، انتظم بعضها إلى بعضٍ)." المعجم الوسيط: مادة (نسق) .

٥. ينظر. إبراهيم. زكريا: مشكلة البنية، دار مصر للطباعة، القاهرة، ١٩٧٦. وكذلك، الطالب. عمر محمد: مناهج الدراسة الأدبية الحديثة، دار اليسر، المغرب، ١٩٨٧. وله أيضا: المذاهب النقدية –دراسة وتطبيق– ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، جمهورية العراق، ١٩٩٣، الفصل السادس.

٦. ينظر. تحليل النصوص الأدبية– قراءات نقدية في السرد والشعر– إبراهيم. عبد الله وصالح هويدي، كتب عربية، ٢٠٠٥،. كتاب بصيغة (PDF) (موقع الكتروني) على العنوان www.kotobarabia.com. المقدمة.

٧. ينظر. إبراهيم. عبد الحميد: نقد الحداثة وموت القارئ، نادي القصيم الأدبي، ببريدة، ١٤١٥هـ. ص٧– ١٥.

٨. ينظر. أبو ديب. كمال: جدلية الخفاء والتجلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط/٣، ١٩٧٩الفصل الرابع.

٩. فضل. صلاح: نظرية البنائية في النقد الأدبي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٠، ص١١– ١٢.

١٠. ناصف. مصطفى: النقد العربي – نحو نظرية ثانية– سلسلة عالم المعرفة (٢٥٥) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠٠م، ص٢٢٩.

١١. السابق نفسه.

١٢. مصطفى. خالد علي: المعلقة الفلسطينية، (قصيدة) ، صحيفة سبتمبر الأسبوعية، ع/١١١٢، وكان قد ألقى الشاعر هذه القصيدة في أمسية شعرية أحياها الشعراء الفلسطينيون في نادي ضباط الشرطة ضمن فعاليات المؤتمر العام الخامس لاتحاد الكتاب والصحفيين الفلسطينيين.

١٣. ينظر. الأنباري. أبو بكر محمد بن القاسم: شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات، تحقيق وتعليق عبد السلام هارون، ط/ دار المعارف، ١٩٦٣، (من مقدمة عبد السلام محمد هارون وفيها ناقش أقوال ابن الكلبي وابن عبد ربه وابن رشيق القيرواني وابن خلدون وعبد القادر البغدادي وغيرهم في تسمية المعلقات)

١٤. عين غزال: قرية في قضاء حيفا، ولد بها الشاعر وهجر منها العام ١٩٤٨، ينظر. مصطفى. خالد علي: مدينة الشعر، (قصيدة) مجلة الشعراء، ع/٩، صيف٢٠٠٠، المركز الثقافي الفلسطيني – بيت الشعر– ، في هامش القصيدة تعريف مقتضب بالشاعر، ص٤٣.

١٥. السابق، يقول في مطلع القصيدة (مدينة الشعر) : (أواه، يا رأسي العتيق: كيف انتزعت منك رأسا يافعا لم يتلوث – بالغروب والشروق؟) ص٤١.

١٦. جمعة. حسين: المسبار في النقد الأدبي– دراسة في نقد النقد للأدب القديم والتناص، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٣، ص١٤٤.

١٧. عبد الدايم. صابر: موسيقى الشعر العربي بين الثبات والتطور، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ١٤١٣هـ، ١٩٩٣م، ص٢٥.

١٨. معتصم. محمد: البنيات الدلالية في شعر مريد البرغوثي– دراسة نصية –لغوية – فكرية، الدار البيضاء، ١٩٨٦، ص١٤

١٩. دوسوسير: دروس في الألسنية، سابق، ص١١٠.

٢٠. القرطاجني. حازم: منهاج البلغاء وسراج الادباء. تقديم وتحقيق محمد الحبيب بن الخوجه، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ط/٢، ب. ت، ص١٧.

٢١. ابن جعفر، قدامه، نقد الشعر. تحقيق كمال مصطفى، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ب. ت، ط /٣ ، ص١٥.

٢٢. انيس. ابراهيم: موسيقى الشعر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط/٤، ١٩٧٢، ص٨/٩.

٢٣. القاسم. سميح: لقاء تلفزيوني، الفضائية السورية، ٥/٤/٢٠٠١م.

٢٤. أبو خشان. عبد الكريم وزملاؤه: محاورات عقل في الأدب والثقافة، المركز الثقافي الفلسطيني، بيت الشعر، فلسطين، ط/١، ١٩٩٩، ص٥٤.

٢٥. نفسه، ص ٥٥.

٢٦. الملائكة نازك: قضايا الشعر المعاصر، م. س، ص١٨٩.

٢٧. المعداوي. احمد: البنية الايقاعية الجديدة للشعر العربي – مجلة الوحدة – المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، السنة السابعة، ع/٨٢/٨٣، يوليو /اغسطس ١٩٩١، ص٥٥.

٢٨. ينظر. ادونيس: سياسة الشعر، دار الاداب، بيروت، ط/١ / ١٩٨٥، ص١١– ١٢.

٢٩. عبيد. محمد صابر: الايقاع الداخلي والقيم الصوتية الباطنية، مقال في مجلة الموقف، الرباط، ع/١٢، ١٩٩٥ ، ص٢٣.

٣٠. درويش. محمود. المختلف الحقيقي. الحوار، مجلة الشعراء، ع/٤– ٥، م. س، ص١٧.

٣١. جمعة. حسين: المسبار في النقد الأدبي، سابق، ص٢٥.

## المصادر والمراجع:

### أولاً – الكتب العربية:

1. إبراهيم. زكريا: مشكلة البنية، دار مصر للطباعة، القاهرة، ١٩٧٦
2. إبراهيم. عبد الحميد: نقد الحداثة وموت القارئ، نادي القصيم الأدبي، ببريدة، ١٤١٥هـ.
3. أدونيس: سياسة الشعر، دار الآداب، بيروت، ط/١، ١٩٨٥.
4. أنيس. إبراهيم: موسيقى الشعر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط/٤، ١٩٧٢.
5. بياجيه. جان: البنيوية، ترجمة: عارف منيمنه وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، ط٤، ١٩٨٥م،
6. ابن جعفر. قدامه: نقد الشعر، تحقيق: كمال مصطفى، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ب. ت، ط /٣.
7. جمعة. حسين: المسبار في النقد الأدبي– دراسة في نقد النقد للأدب القديم والتناص، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٣.
8. أبو خشان. عبد الكريم وزملاؤه: محاورات عقل في الأدب والثقافة، المركز الثقافي الفلسطيني، بيت الشعر، فلسطين، ط/١، ١٩٩٩.
9. أبو ديب. كمال: جدلية الخفاء والتجلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط/٣، ١٩٧٩.
10. الزيات. أحمد حسن وزملاؤه: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية في القاهرة، ط/، ١٩
11. شولز. روبرت: البنيوية في الأدب، ترجمة: حنا عبود، اتحاد الكتاب العرب، ١٩٧٧م.
12. الطالب. عمر محمد: المذاهب النقدية –دراسة وتطبيق– ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، جمهورية العراق، ١٩٩٣.
13. الطالب. عمر محمد: مناهج الدراسة الأدبية الحديثة، دار اليسر، المغرب، ١٩٨٧

١٤. عبد الدايم. صابر: موسيقى الشعر العربي بين الثبات والتطور، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ١٤١٣هـ، ١٩٩٣م.

١٥. عبيد. محمد صابر: الإيقاع الداخلي والقيم الصوتية الباطنية، مقال في مجلة الموقف، الرباط، ع/١٢، ١٩٩٥.

١٦. فردينان دوسوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، بيروت١٩٨٥

١٧. فضل. صلاح: النظرية البنائية في النقد الأدبي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢، ١٩٨٠م

١٨. القرطاجني. حازم: منهاج البلغاء وسراج الأدباء. تقديم وتحقيق محمد الحبيب بن الخوجه، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط/٢، (د. ت).

١٩. كريزويل. إديث: عصر البنيوية، ترجمة: جابر عصفور، دار سعاد الصباح، الكويت، ط/١، (د. ت)

٢٠. مجموعة: مدخل إلى مناهج النقد الأدبي، ترجمة: د. رضوان ظاظا، من بحث جيزيل فالانسي (النقد النصي) ، سلسلة عالم المعرفة (٢٢١) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (د. ت)

٢١. معتصم. محمد: البنيات الدلالية في شعر مريد البرغوثي– دراسة نصية –لغوية – فكرية– ، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٨٦.

٢٢. المعداوي. احمد: البنية الايقاعية الجديدة للشعر العربي – مجلة الوحدة – المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، السنة السابعة، ع/٨٢/٨٣، يوليو /اغسطس ١٩٩١.

٢٣. الملائكة نازك: قضايا الشعر المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت، ط/٧، ١٩٨٣.

٢٤. المناصرة. عز الدين: علم الشعريات (قراءة مونتاجية في أدبية الأدب) ، دار مجدلاوي، عمان، ط١، ٢٠٠٧م،

٢٥. ناصف. مصطفى (د) : النقد العربي – نحو نظرية ثانية– سلسلة عالم المعرفة (٢٥٥)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠٠م

٢٦. ياكبسون. رومان: قضايا الشعرية، دار توبقال، المغرب، ١٩٨٨.

## ثانياً – المجلات والمواقع الإلكترونية:


- درويش. محمود: المختلف الحقيقي، مجلة الشعراء، ع/٤– ٥، بيت الشعر، فلسطين، ربيع وصيف ١٩٩٩.
- القاسم. سميح: لقاء تلفزيوني، الفضائية السورية، ٥/٤/٢٠٠١م.
- عبد الله. إبراهيم و هويدي. صالح: تحليل النصوص الأدبية– قراءات نقدية في السرد والشعر– ، كتب عربية، ٢٠٠٥، من المقدمة. كتاب بصيغة (PDF) (موقع الكتروني) على العنوان www.kotobarabia.com.

# الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية في انتفاضة الأقصى (الهمزة، وحركات الإعراب، والعدد)

د. جهاد يوسف العرجا *

أ. يوسف محمد البطش **

---

* أستاذ النحو العربي المشارك، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

** ماجستير في اللغة العربية وآدابها، مدرس، وزارة التربية والتعليم، غزة، فلسطين.

## ملخص:

يدور بحث الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية في انتفاضة الأقصى حول الأخطاء اللغوية التي وقع فيها كتّاب الصحف الفلسطينية في انتفاضة الأقصى، وقد اخترنا الأخطاء في استعمال همزتي القطع والوصل، والهمزة المتطرفة والمتوسطة، وحركات الإعراب والعدد، من خلال رصدها في صحف: القدس، والحياة الجديدة، والأيام، والرسالة، وتصنيفها ومعرفة أسباب هذه الأخطاء، وتصحيحها بالرجوع إلى أمهات الكتب.

# *Abstract:*

*This study discusses the linguistic errors in the Palestinian press during ALAqsa in Intifida. It focused on the linguistic errors committed in the writings of journalists in the Palestinian newspapers. The study chose the errors related to the use of ALHamza and the Hamza of connectivity and of disjoining as well the Hamza in the middle and in the end of words. It also discussed the use of numbers and the other marks in syntax. These errors were traced in the Palestinian newspapers: ALQuds, ALHaya Aljadeeda, ALAyyam and ALResala. These errors were classified and analyzed and corrected through the reference to the authorized Arabic syntat books.*

## مقدمة:

نحمدك –اللهم– يا من شواهد آياته غنية عن الشرح والبيان، ودلائل توحيده متلوة بكل لسان، وصلّ –اللهم– وسلم وبارك على سيدنا محمد المؤيد بقواطع الحجج والبرهان، وعلى آله وصحبه الباذلين مهجهم في نصرة دينهم على سائر الأديان، صلاةً وسلاماً دائمين على مر الأزمان، اما بعد.....

فإن الخطأ والصواب في الاستعمال اللغوي مسألة ذات خطر؛ لأنها حكم بمصير بعض الألفاظ، والتراكيب اللغوية، أو عليها، فإما حياة متجددة وجريان على الألفة في ثقة واطمئنان، وإما موت عاجل يندثر به اللفظ أو التركيب و يطويه الإهمال والنسيان.

ولهذا كانت هذه المسألة – وما زالت– تغري كل حريص على الفصحى، وتستولي على جلّ اهتمامه في الدرس، حتى لتكاد تصرفه عن غيرها من مسائل اللغة والنحو، وهو أمر محمود من كل مسلم وهو مدعوٌّ إليه.

وتُعَدُّ وسائل الإعلام مصدراً مهماً من مصادر التثقيف اللغوي، وتُعدُّ الصحافة إحدى هذه الوسائل، كما أن الصحف تشمل ثراءً لغوياً جديراً بالاهتمام، ولعلّ متصفح هذه الصحف يجد أنها لا تخلو من الأخطاء النحوية واللغوية الشائعة، والأدهى من ذلك أن كثيراً من الألفاظ والتراكيب الخاطئة الشائعة أخذت طريقها إلى لغتنا، ونجد من يدافع عن ذلك تحت مسمى (لغة الصحافة).

وقد وقع الاختيار في استقاء مادة البحث على صحف رئيسة، منها ثلاث صحف تصدر يومياً وبانتظام، وهي: القدس، و الأيام، والحياة الجديدة، وصحيفة تصدر أسبوعيا، هي صحيفة الرسالة.

أما بالنسبة لآلية الدراسة فتتمثل في رصد الأخطاء اللغوية، ومن ثم تصنيفها، ومعرفة أسباب هذه الأخطاء، ثم تصحيح هذه الأخطاء بالرجوع إلى أمهات الكتب في اللغة العربية، وخاصة في مجال النحو العربي، وبيان آراء العلماء إن كان في المسألة أكثر من رأي.

## خطة البحث:

لقد تناولنا في هذه الدراسة الأخطاء النحوية في الصحافة الفلسطينية، حيث قسمنا البحث ثلاثة مباحث، تناولنا في المبحث الأول الأخطاء النحوية في استعمال الهمزة، وتحدثنا فيه عن الأخطاء في كتابة همزتي القطع والوصل، والهمزة المتطرفة، والهمزة المتوسطة.

وتناولنا في المبحث الثاني الأخطاء النحوية في استعمال حركات الإعراب، وتحدثنا فيه عن الأخطاء في حركات الإعراب الأصلية، وحركات الإعراب الفرعية.

وتناولنا في المبحث الثالث الأخطاء النحوية في تمييز الأعداد، وتحدثنا فيه عن الأخطاء في العدد الأصلي، والعدد التركيبي.

وفي نهاية البحث عرضنا أهم نتائج البحث، وأهم التوصيات.

وأخيراً نقول إن هذه الدراسة محاولة متواضعة، قام بها الباحثان للمساهمة في إصلاح ما أفسده القلم، وما أدخله الغرباء إلى اللسان العربي، فإن نكن أصبنا، فالخير أردنا، ويعود الفضل في ذلك إلى الله – عزّ وجلّ– فله الحمد والمنة، وإن أخطأنا فمن نفسينا، فنستغفره تعالى ونتوب إليه، والله تعالى نسأل أن يجعل ذلك خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به العربية وعشاقها، وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا وإليه ننيب.

## تمهيد:

### الصحافة واللغة:

لا يخفى على أحد الدور الذي تلعبه الصحافة في التثقيف اللغوي، فهي مصدر مهم من مصادر نشر اللغة الفصحى، وهي المعين الذي يزود الخاصة والعامة بالوجبة الثقافية واللغوية، مما أدى إلى وجود لغة من نوع خاص، غير اللغة العلمية بمستواها التجريدي، وغير اللغة الأدبية بمستواها الجمالي، وهي اللغة الإعلامية التي تسعى إلى تحقيق المستوى العلمي على الصعيد الاجتماعي، لغة تتميز بالسلاسة، والوضوح، والاقتراب من الواقع الحي المثقف، دون إسفاف أو هبوط إلى العامية.

إن العلاقة بين اللغة والإعلام لا تسير دائماً في خطوط متوازية؛ فهما لا يتبادلان التأثير، نظراً إلى انعدام التكافؤ بينهما؛ لأنّ الإعلام هو الطرف الأقوى، ولذلك يكون تأثيره في اللغة

بالغاً بالدرجة التي تضعف الخصائص المميزة للغة، وتُلحق بها أضراراً وتشوّهات تفسد جمالها[١].

لقد كان الغيورون على لغة الضاد عند ظهور الصحافة في البلاد العربية في القرن التاسع عشر، يحذرون من انحدار اللغة إلى مستويات متدنية، فتعالت صيحات الكتاب والأدباء في غير ما قطر عربي، داعية إلى الحرص على صحة اللغة وسلامتها، وظهرت عدة كتب تعنى بما اصطلح عليه بلغة الجرائد؛ تصحح الخطأ، وتقوّم المعوج من أساليب الكتابة،

وتردّ الاعتبار إلى اللغة العربية. وقد أفلحت الجهود التي بذلها أساطين اللغة والرواد الأُول الحريصون على سلامة اللغة السائدة في الصحافة، أو (اللغة السيَّارة)(٢).

ولكن مع الانتشار الواسع للصحافة، وما استصحب ذلك كلّه من هبوط في المستوى الدراسي بصورة عامة، نتيجة لأسباب وعوامل كثيرة، اقتصادية وسياسية وثقافية، انتهى الأمر إلى ضعف اللغة العربية وهيمنة اللهجات العامية المحلية عليها، وسريان ذلك إلى وسائل الإعلام، على نحو يكاد يكون مطرداً.

## الأخطاء اللغوية والمعايير التي يحتكم إليها في تصويب الألفاظ:

الخطأ اللغوي هو انحراف عن طرائق اللغة في نطق أصواتها، أو بناء مفرداتها، أو تركيب جملها وأساليبها، أو دلالات ألفاظها وتركيباتها، يزاد على ذلك أخطاء من خارج تتمثل في شَرك وهم المعاني ولبسها، واضطراب دلالات تركيبها.

### المعايير التي يحتكم إليها في تصويب الألفاظ:

**تنقسم مادة اللغة العربية إلى نوعين:**

- **الأول**: نوع لا توجد فيه صلة بينه وبين غيره، وإذاً فهو لا يخضع لقاعدة، ولا مجال للاحتكام فيه إلى كتب النحو والصرف، وإنما يكون الاحتكام فيه إلى السماع من العرب، وإلى المعاجم اللغوية.
- **والآخر**: نوع يخضع لقاعدة عامة تجمع الأشباه، وتضم النظائر وتربط الجميع بخيط واحد، وهذا يحتكم فيه إلى كتب القواعد النحوية والصرفية، ويسمي اللغويون النوع الأول مسموعاً، والآخر مقيساً، فالنوع الأول لا يصح فيه القياس، إذ لا بدّ في كل مثال منه من الرجوع إلى كلام العرب، وإلى إثبات ورود الاستعمال، أو عدم وروده في كلامهم، وأما الآخر فيستخدم فيه القياس دون الحاجة إلى تتبع كلام العرب(٣).

♦ **أولاً: السّماع**: السماع أصل من أصول النحو واللغة ويكون الاستعمال صحيحاً إذا جرى على مسموع من فصيح الكلام، ولقد حصر العلماء السماع في ما يأتي:

أ. **القرآن الكريم**: وهو في أعلى درجات الفصاحة، وخير ممثل للغة، «إننا نجعل القرآن حكماً على قواعد اللغة والنحو، ولا نجعل تلك القواعد حكماً على القرآن»(٤).

ب. **القراءات القرآنية**: وهي الوجوه المختلفة التي سمح النبي الكريم صلى الله عليه وسلم.

بقراءة المصحف بها، قصداً للتيسير، والتي جاءت وفقاً للهجة من اللهجات العربية. يقول ابن قتيبة: «فكان تيسير الله تعالى أن أمر نبيه صلى الله عليه وسلم بأن تقرأ كل أمة بلغتهم وأجرت عليه عاداتهم، فالهذيلي يقرأ «عتى حين»، والأسدي يقرأ «تِعلمون»»[٥].

ت. **الحديث الشريف**: ثالث ما يعتمد عليه لإثبات السماع «الحديث النبوي الشريف»؛ لأن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم أفصح من نطق بالضاد.

ث. **الشعر العربي**: وهو رابع ما يستشهد به، حيث يعد الدعامة الأولى للغويين والنحاة، وقد كان اللغويون يستشهدون بالشعر المجهول قائله إن صدر عن ثقة يعتمد عليه[٦].

وقد حدد العلماء الشعراء الذين يستشهد بشعرهم، وهم ممن في الطبقتين الأوليين، حيث يستشهد بشعرهم إجماعاً، أما الشعراء في الطبقة الثالثة فالعلماء أجازوا الاستشهاد بشعرهم [٧].

ج. **النثر العربي**: وهو خامس ما يستشهد به، سواء أجاء في شكل خطبة أو جاء في وصية أو مثل أو حكمة أو نادرة أو أي شكل نقل عن بعض الأعراب[٨].

- **ثانياً**: **القياس**: وهو الأصل الثاني من أصول النحو واللغة، وهو حمل فرع على أصل لعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع، وهو «إلحاق الفرع بالأصل الجامع»[٩]، «بحيث يحمل القليل الأندر على الأعم الأكثر لا العكس» [١٠] ، يقول ابن جني: «إن ما قيس على كلام العرب فهو عندهم من كلام العرب» [١١] ، والنحو كله قياس فمن أنكره فقد أنكر النحو.
- **ثالثاً**: **جريان اللفظ أو التركيب** المستعمل على القواعد التي استنبطها النحويون والصرفيون من كلام العرب، وما لم يجر عليها حكم بخطئه إن لم يؤده مسموع فصيح، أو لم يصح معه قياس.
- **رابعاً**: **الإفادة من تصويبات المجامع اللغوية الخاصة** بتجويز استعمال طائفة من الألفاظ والأساليب التعبيرية الشائعة في لغتنا العربية المعاصرة. إذ إن إجازة المجامع لتلك الألفاظ والأساليب ناشئة من اعتمادها على طائفة من المعايير التي لا تخرج كثيراً عما ذكرناه سابقاً[١٢].

## المبحث الأول ـ الأخطاء النحوية في استعمالات الهمزة:

### أولاً ـ همزة الوصل:

هناك همزات تنطق وتكتب أياً كان وضع الكلمة المبدوءة بها (سابقة أو لاحقة) ، وهناك همزات لا تكتب، ومع ذلك ننطق بها أول الكلام دون وسطه، ويقع الخلط بين النوعين

فمنها ما يجب كتابته من الهمزات أول الكلمة، ونكتب ما ينبغي أن يحذف، أو يمتد الإهمال إلى كليهما، فلا تكتب هذه ولا تلك. وهمزة الوصل يؤتى بها لنتمكن من النطق بالساكن أول الكلام؛ لأن العرب لا تبدأ بساكن ولا تقف على متحرك، فالفعل (استطاع) مثلاً لا يمكن البدء بنطق حرف السين إلا بعد نطق همزة مكسورة، تساعد على النطق بالسين الساكنة، وتسمى هذه الهمزة (همزة الوصل) ، وهذه الهمزة التي بدأنا بها الفعل (استطاع) إذا جاءت بعد غيرها من الحروف، فنستغني عن النطق بها كما نستغني عن كتابتها فتقول (واستطاع) ، إذن همزة الوصل تنطق عند البدء بها فقط، وتسقط في وسط الكلام، ولا تكتب أبداً سواء في أول الكلام أم في وسطه، ونكتفي عند النطق بها في أول الكلام بوضع رأس صاد فوقها، لنفرق بين الماضي منها والمضارع، (اِسْتَفْهَم وأَسْتَفْهِم) ، فهمزة الوصل تسقط عند وصل الكلام في أوله، ولكن تثبت نطقاً لا كتابة وتنطق مفتوحة أو مكسورة أو مضمومة[١٣].

- **الكلمات التي يكون فيها همزة وصل:**

١. **همزة الوصل في الأسماء:**

- عدد ابن هشام أسماء عشرة همزتها همزة وصل، هي: اسمٌ واستٌ وابنمٌ وابنٌ وابنة وامروٌ وامرأةٌ واثنان واثنتان وايمن (المخصوص بالقسم) ، ومثنى بعض هذه الأسماء: اسمان وابنمان وابنان وابنتان وامروان وامرأتان [١٤] .
- مصادر الفعل الخماسي نحو: انطلاق وانكسار.
- مصادر الفعل السداسي نحو: استفهام واستخراج.

٢. **همزة الوصل في الأفعال:**

- همزة الفعل الخماسي نحو: انطلق وانتفض، والأمر منه.
- همزة الفعل السداسي نحو: استخرج واستعلم، والأمر منه.

٣. **همزة الوصل في الحروف:** ولا تكون إلا في حرف «أل» التعريف التي تلحق الأسماء.

- **كيفية النطق بهمزة الوصل:**

١. **ضم همزة الوصل:**

- تُضم في ماضي الخماسي والسداسي عند بنائهما للمجهول.
- تُضم في كل ثلاثي مضموم العين في المضارع فإن أمره المبدوء بهمزة وصل تضم همزته، فنقول: «انظر، اكتب، ادخل».

٢. **فتح همزة الوصل**:

- وتفتح في المبدوء بـ «أل» نحو قولنا: (الحق) .
- تفتح في قوله: (اَيمن الله) .

٣. **كسر همزة الوصل**: **تكسر همزة الوصل في غير هذه المواضع.**

♦ **الأخطاء في همزة الوصل**:

١. **همزة ابن**: همزة (ابن) همزة وصل، فعند البدء بها تنطق الهمزة ولا تكتب، وعند وصلها بحرف سابق لا تنطق، وتكتب همزة الوصل ألفاً دون كتابة الهمزة. وألف ابن لها قواعد لكتابتها، فعند البدء بها تنطق الهمزة وتثبت الألف (ابن عبد الله) ، وكذلك إذا وقعت متطرفة تثبت الألف في أول السطر أو آخره، أما إذا وقعت بين علمين فتحذف الألف، نحو: (محمد بن عبد الله) ، ولكن في الصحافة وجدنا غير ذلك فأحياناً تكتب وأحياناً تحذف، وأحيانا تثبت همزة قطع، ومن ذلك:

- حذف الهمزة في «ابن» حيث جاءت متطرفة: «ونشرت صوراً لبن لادن والرئيس الأمريكي جورج بوش» [١٥] ، وقولهم: «وتردد أن له علاقة ببن لادن وأنهما على اتصال» [١٦] .

ففي هذين النموذجين السابقين نلاحظ أنهم أسقطوا ألف (ابن) وحقها أن تثبت؛ لأنها لم تقع بين علمين. كما أنهم أثبتوا الألف بين علمين، ومن ذلك قولهم: «لا يدري لماذا تأخر والده محمد ابن زين العابدين عن الحضور» [١٧] ، والصواب هو حذف الألف فنقول (محمد بن زين العابدين) .

ومن الأخطاء في همزة (ابن) جعلها همزة قطع نحو قولهم: «لا علاقة لهم بأبن لادن ولا بالجماعات الإسلامية» [١٨] ، ومن ذلك أيضاً: «حيث عين صدام إبنه قصي مسئولا عن الدفاع عن المدينة» [١٩] ، وقولهم: «حسام الإبن الأكبر لنصر، روى للأيام تفاصيل ما حدث لوالده» [٢٠] ، ففي النماذج السابقة نلاحظ كيف كتبوا الهمزة في (ابن) حيث جعلوها همزة قطع، والصواب أنها همزة وصل فنقول: «ابن لادن» و «ابنه قصي» و «الابن الأكبر».

٢. **همزة «اسم»**: كما عرفنا فإن همزة «اسم» هي همزة وصل لا همزة قطع، ولكن هناك من يخطئ ويجعلها همزة قطع، كما في النماذج الآتية: «ورفض الإفصاح عن أسمه»[٢١]، وقولهم: «لو أن الزوج والزوجة وافقا على اختيار أسم أقل استفزازاً» [٢٢] ، وقولهم: «وبقي عداد الكهرباء بإسم صاحب العقار» [٢٣] ، وقولهم: «وقارنوها بقوائم إسمية

لديهم»[٢٤]، وقولهم: «فإسم زين العابدين استعاد كتابته في سجلات الجامعة» [٢٥]، وقولهم: «وتحمل إسم وشعار الأردن أولاً» [٢٦]، وقولهم: «إن الإسم الحرفي هو أولاً إسرائيل» [٢٧].

فنلاحظ في النماذج السابقة كيف جعلوا همزة «اسم» همزة قطع، وحقها أن تكون همزة وصل. فلا تكتب الهمزة على الإطلاق، وتنطق الهمزة نطقاً فقط دون الكتابة بحيث تثبت الألف دون الهمزة وتكون مكسورة وليست مفتوحة.

٣. **همزة الوصل في «اثنان» و «اثنتان»**: كلمة «اثنان» من الأسماء العشرة التي عدها العلماء من الأسماء التي تكون همزتها همزة وصل، غير أننا وجدناهم قد أثبتوا همزة القطع فيها نحو قولهم: «وذكرت القيادة أن أثنين من المدنيين العراقيين قتلا» [٢٨]، وقولهم: «ويعاني إثنا عشر أسيراً حرمانهم زيارة ذويهم منذ سنة» [٢٩]، والصواب في ذلك أنها همزة وصل وليست همزة قطع، فنقول: «اثنان» و «اثنا عشر».

٤. **همزة الوصل في مصادر الأفعال الخماسية والسداسية**: سبق أن قلنا إن الهمزة في مصادر الفعل الخماسي والسداسي هي همزة وصل وليست همزة قطع، غير أن هذه الهمزة في الصحافة الفلسطينية وردت كثيراً همزة قطع فجاءت مخالفة لقواعد الكتابة. وسنذكر بعض هذه الأخطاء على سبيل المثال لا الحصر:

- بعض الأخطاء في صحيفة القدس: إحتكار، إحتلال، إزدحام، إستقدام، إتصالات، إفتتاح، إختيار، إعتقالات، إجتماع، إتحاد، الإقتصادي.
- ومنها في جريدة الحياة: الأنسحاب، إتحاد، إحتلالية، إعتقالات، إتخاذ، إحتجاز، إستكشاف، إمتحانات، إستثناءات، إستنتاجها، إنقطاع، إنتظار، أفتتاح.
- ومن الأخطاء التي وردت في صحيفة الأيام: إجتماع، إختيار، إنتشار، إنطلاقته، إنضمامه، إنجازات، الإعتراضات، بإستراتيجتهم، إستنكار، إسترداد.

٥. **همزة الوصل في الفعل الخماسي والسداسي**: الهمزة في الأفعال الخماسية والسداسية والأمر منها تعد همزة وصل وليست همزة قطع، غير أننا نجد من يثبت همزة القطع فيها ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- ما ورد في صحيفة القدس: إنتهى، إتفق، إنتقد، إعتقل، أعتبرت، إستفسر، إقتصر، أبتدعها، أتخذ، ألتقى [٣٠].
- ومنها ما ورد في صحيفة الحياة: إتحد، إعتقلت، إعتصمت، إزدادت، أستخرجت، وأستهدفت وأعتقلت [٣١].
- ومنها في صحيفة الأيام: أعتدت، أعتبر، أتهم، أستغلوا، أسمحوا [٣٢].

٦. **الأخطاء في همزة الوصل في حرف «أل» في الأسماء**: همزة الحرف «أل» تعد همزة وصل، وقد وقع بعضهم في خطأ حين جعلها همزة قطع وأثبت الهمزة، ومن ذلك قولهم: «وذكر النائب ألطيبي» [٣٣] ، ومثل قولهم: «ويبدو ألمشهد المحرج إياه يوم الثلاثاء الماضي» [٣٤] .

## ثانياً ـ همزة القطع:

هي همزة تلفظ في ابتداء الكلام وفي وسطه، وتكتب فوق الألف إذا كانت مضمومة أو مفتوحة «أُكرِم وأَكرِم»، وتحت الألف إذا كانت مكسورة (إنسان) ، ولقد وضع العلماء قواعد لكتابة هذه الهمزة وحددوا الكلمات التي تكون همزتها همزة قطع، ووضعوا لذلك إطاراً عاماً. **ويمكن عرض ذلك خلال النقاط الآتية**:

أ. **الأسماء**: جميع الأسماء المبدوءة بهمزة قطع تنطق وتكتب مثل: أيمن، وأرائك، وأستاذ، وأمير، وأب، وأم، باستثناء عشرة أسماء ذكرها العلماء في همزة الوصل.

ب. **الأفعال**: تختص همزة القطع في الأفعال بما يأتي:

- ماضي الثلاثي المهموز: أخذوا، وأكل، وأمر.
- ماضي الرباعي المهموز: أكرم، وأحسن، وأيقن.
- كل مضارع مبدوء بهمزة المضارعة: أكتب، وأسمع، وأقرأ.
- أمر الرباعي المهموز: أكرِم، وأحسِن، وأيقِن.

ت. **الحروف**: جميع الحروف التي تبدأ بهمزة تكون همزتها همزة قطع، باستثناء «أل» التي تدخل على الأسماء؛ أي: «أل التعريف»، فهمزتها همزة وصل.

وبعد عرض هذه القاعدة نذكر أهم الأخطاء في كتابتها في الصحافة الفلسطينية، ويظهر هذا في نقطتين:

- الأولى: إهمال همزة القطع وجعلها همزة وصل.
- الثانية: الخطأ في كتابة همزة القطع.

### أولا: إهمال همزة القطع: وأمثلة ذلك كثيرة:

أ. **في الأسماء**: هناك كثير من الكلمات التي حقها أن تكون همزتها همزة قطع، وجدنا الهمزة فيها همزة وصل، وهذا الخطأ يقع فيه كثيرون لعدم تمييزهم بين

همزة الوصل والقطع، ولعل الأخطاء في الأسماء، أكثر انتشاراً من غيرها ومن هذه الأخطاء:

- في صحيفة القدس: اسر، امنية، الامين، الاخير، اياها، ام، اعلام، اجل، احمد، اشراف، امراً، ابو، الاثار، امس، اردنية، احياء، اصابة، اعمال، اسباب، امن، اكثر، اوضا ع، الية، اذار، ايلات، ازمة، ايات، الات، احداث، ارادة.
- في صحيفة الحياة: اسرته، الامر، اثار، امن اساسي، اراضي، اطار، اغاثة، ام المعارك، ارمن، ايات، ايار، ارادة، اسفه، اساليب، انسانية، احد، احداث، اداء، احمد، اضعاف.
- في صحيفة الأيام: اصالة، اول، ابعاده، اليه، اسامة، امام (ظرف مكان) السنة اللهب، اسيا، اسعد، ام، امر.

نلاحظ أن الأسماء التي ذكرناها آنفاً جميع الهمزات فيها همزات قطع إلا أنهم جعلوها همزات وصل.

ب. **إهمال همزة القطع في الأفعال**: ورد في الصحافة الفلسطينية بعض الأفعال التي تبدأ بهمزة قطع، إلا أنها وردت همزتها هنا همزة وصل ومن هذه الأفعال:

- صحيفة القدس: اوصى، اصدر، ادانت، ادت، اضاف، اخذ، اكمل، اكرس (مضارع).
- صحيفة الحياة: اضاف، اثار، اعلن، اكد، ايد، اباد، اراد، اتى، ادت.
- صحيفة الايام: اخذ، اكد، اتى، يامل، امر، انشاته.

ت. **إهمال همزة القطع في الحروف**: الهمزة في الحروف كلها همزة قطع باستثناء حرف «أل»، غير أننا نجدهم يجعلون همزة الكثير من الحروف همزة وصل وبخاصة الحروف: إن، و أن، وألا، وإلا، وأما، وأم، فهذه الحروف جاءت همزتها في الغالب همزة وصل.

## ثانياً: الأخطاء في كتابة همزة القطع

إن كتابة همزة القطع بعامة تخضع لاعتبارات كثيرة مثل نوع حركتها، ونوع حركة ما قبلها، ومدى إمكانية اتصالها بما بعدها وموقعها من الكلمة، أهي في وسطها أم آخرها. ولكن الهمزة في أول الكلمة لا تخضع لأي من هذه الاعتبارات، ولقد صدر قرار مجمع اللغة

العربية في الدورة السادسة والعشرين ليبسر على الجميع كتابة الهمزة، وذلك على النحو الآتي: [٣٥]

١. ترسم الهمزة في أول الكلمة ألفاً توضع فوقها رأس حرف العين (ء) إذا كانت مفتوحة أو مضمومة، وإن كانت مكسورة توضع رأس حرف العين (ء) تحت الألف نحو: «إن أكرمني فسوق أكرمه إكراماً».
٢. وإن سبق الهمزة حرف فلا تتأثر الهمزة به، وترسم كما في البند السابق (فإن وبأن وسأكرمه) .
٣. إذا اجتمعت الهمزة وألف المد في أول الكلمة اكتفي بعلامة المدة فوق الألف، مثل: آدم، آمال، آخر، لأنه إذا وقع بعد الهمزة المفتوحة التي في أول الكلمة همزة ساكنة فإن الثانية تقلب مدة من جنس الفتحة، مثل: «أأْمال» لتصبح «آمال».

وبعد عرض هذه القاعدة يمكننا أن نعرض أهم هذه الأخطاء، ومن ذلك قولهم: «إمنية» في قولهم: «لتقديم مساعدة إمنية» [٣٦] ، والصواب في ذلك «أمنية» فالهمزة مفتوحة فتكتب فوق الألف. ومن ذلك قولهم: «أبو علاء» يستعرض إمام البرلمان الأسترالي الأوضاع في الأراضي الفلسطينية» [٣٧] ، فنلاحظ كلمة (إمام) والمراد بها (أمام) ظرف مكان، جاءت الهمزة فيها مكسورة والصواب فيها: «أمام» بفتح الهمزة، فهذه الكلمة إذا كسرت همزتها يتغير معناها، وليس هو المعنى المراد. وكذلك قولهم «الإنباء» في: «تتلقى هذه الإنباء كغيرها من الفلسطينيين» [٣٨]، والصواب فيها: «الأنباء».

ومن الأخطاء أيضاً في كتابة همزة القطع في أول الكلمة، هو فتح الهمزة التي من حقها أن تكون مكسورة ومن ذلك قولهم: «الأسرائيلي، وأحدى، وأعمال، وأجراء، وأحباط، وأطلاقها، وأنهاء وأسماعيل، وأحياء الفرق التراثية، وأقامة الدولة الفلسطينية، والأيمان في قولهم: «مدرسة الأيمان، والأفطار، في قولهم: «أما الأفطار اليومي في شهر رمضان فهو من تقدمة الهلال الأحمر في دولة الإمارات» [٣٩] ، فهذه الكلمات نلاحظ أنها جاءت مفتوحة الهمزة وهذا يخالف القاعدة الإملائية لكتابتها، فالصواب أن تكون مكسورة الهمزة أي تكتب أسفل الألف.

### ◄ كتابة همزة القطع في الحروف:

قلنا إن الهمزة في الحروف هي همزة قطع ما عدا الحرف (أل) التعريف، فإنه همزة وصل، ولعل أكثر الحروف تداولاً في الصحافة الفلسطينية هما حرفا التوكيد: (إنّ) و (أنّ)، ولكنهم يخلطون في استعمالهم، فتارة يهملون الهمزة وهو كثير جداً، وتارة يكسرون الهمزة وحقها الفتح، أو يفتحون الهمزة وحقها الكسر. ولفتح همزة (أن) وكسرها (إن)

قواعد وضعها النحاة، وعدد النحاة مواضع كسر همزة «إن» وهي «عشرة»، ومن بينها: أن تقع في الابتداء نحو قوله تعالى: ﴿إنا أنزلناه في ليلة القدر﴾ (٤٠) ، أو تقع بعد حيث، أو إذ، أو ألا، أو اسم موصول، أو تقع جواباً لقسم، أو بعد قول، ومواضع فتح همزة «أن» تسعة من بينها أن تقع فاعلة أو مفعولة غير محكية أو نائبة عن الفاعل أو مجرور بالحرف أو بالإضافة (٤١). ومن الأخطاء التي وقعوا فيها فتح همزة (إن) وحقها أن تكون مكسورة ومن ذلك وقوعها بعد «حيث»: «حيث أن لكل قائد صوراً للمطلوبين الرئيسيين» (٤٢) ، وقولهم: «حيث أن الانتخابات المحلية لم تجر سابقاً» (٤٣) ، ومثال وقوعها بعد قول: «وقال أن لبنان تأمل في عقد الاجتماع بحلول يوم السبت المقبل» (٤٤) ، و «قالت صحيفة البعث أن أمام الرئيس الأمريكي فرصة تاريخية كي يعيد للإدارة الأمريكية هيبتها واتزانها» (٤٥) ، ففي النماذج السابقة نلاحظ أنهم فتحوا همزة (إن) بعد حيث وقال، وحقها أن تكسر فالصواب يكون: «حيث إن» و «قالت إن».

## ثالثاً ـ الهمزة المتطرفة:

لقد تناول العلماء المتقدمون الهمزة دراسة وبحثاً، وقد تبعهم المحدثون فوضعوا لنا قواعد ميسرة للتيسير على القارئين والمتحدثين في تعلم الهمزة وكتابتها، **فهذا مجمع اللغة العربية يضع أمامنا القاعدة العامة لكتابة الهمزة المتطرفة**:

١. إذا سبقت بحركة رسمت على حرف مجانس لحركة ما قبلها.

أي إذا سبقت بفتحة ترسم على ألف نحو قرأ، ويبدأ، وملأ، وإذا سبقت بضمة فترسم على واو، نحو: جَرُؤَ وَضُؤَ، وإذا سبقت بكسرة رسمت الهمزة على ياء نحو: يستهزِئ، وبرِئ.

٢. إذا سبقت بحرف ساكن رسمت مفردة مثل: المرْء، هدوء، شيْء، وجزاء، الخبْء، الدفْء.

٣. وإن سبقت بحرف ساكن وكانت في موضع نصب منون فيلحقها ألفاً وترسم على نبرة، نحو قولك: خبئاً، دفئاً، بطئاً، شيئاً، وإن كان الحرف الذي قبلها لا يوصل بما بعده رسمت الهمزة مفردة مثل: برءاً، جزءاً بدءاً.

٤. إن أضيفت الهمزة المتطرفة إلى (مضمر) ننظر إلى حركة الهمزة فهي في الرفع ترسم على واو، وفي النصب على السطر، وفي الجر على نبرة، نحو: خبؤك ودفؤهم في الرفع، ونحو: «إن هدوءه عجيب، وأعطيتهم أشياءهم» (في النصب) ، ونحو: «وعجبت من هدوئهم وأخذت شيئاً من أشيائهم» (في الجر) (٤٦).

وبعد عرض هذه القاعدة سنتعرف علي الأخطاء في كتابة الهمزة المتطرفة في الصحافة الفلسطينية:

### ١. إهمال الهمزة (أي عدم كتابتها):

ومن ذلك قولهم: «وزير الخارجية السعودي سيبدا زيارة إلى إيران غداً السبت» (٤٧)، «وتغطية قطع من المرايا التي تتلالا تحت الأضواء لتحيل المكان إلى قطعة من الضياء»(٤٨)، و «فقد لجا آلاف الانفصاليين الأكراد إلى مناطق جبلية في العراق» (٤٩) ، ومن ذلك أيضاً: مرفا، فاجا، امتلا، فهذه الكلمات أتت الهمزة فيها متطرفة على ألف، إلا أنهم لم يثبتوا الهمزة فيها، فعلى ذلك يكون الصواب: «سيبدأ، بدأت، وبدأوا، تتلألأ، لجأ، مرفأ، فاجأ، امتلأ».

### ٢. الأخطاء في كتابة الهمزة المتطرفة:

قلنا إن الهمزة إن كانت متطرفة واتصل بها ضمير فترسم الهمزة بحسب حركتها، فإن كانت مرفوعة ترسم على واو، وإن كانت مجرورة ترسم على نبرة (ياء) ، وإن كانت منصوبة ترسم على السطر، وبناءً على ذلك فيمكننا وضع الأخطاء بحسب هذا التقسيم:

#### أ. الهمزة المتطرفة إذا كانت مرفوعة:

ومن هذه الأخطاء قولهم: «كما نسي العالم وزعمائه التزاماتهم» (٥٠) ، وقولهم: «رؤساء السلطات العربية قادرون على توفير ما يوفره نظرائهم اليهود» (٥١) ، وقولهم: «ومن القرارات التي تم إلغائها» (٥٢) وقولهم: «انجبلت دماءه في أرض جنين وفلسطين»(٥٣) ، ومن هذه الكلمات أيضاً قولهم: «يجزئون الاحتفالات» (٥٤) ، فهذه الكلمات جاءت متطرفة غير أنها اتصل بها ضمير وفي حالة الرفع تكتب على واو وعلى ذلك يكون الصواب: زعماؤه، نظراؤهم، إلغاؤها، دماؤه، يجزؤون.

#### ب. الهمزة المتطرفة في حالة النصب:

ومن هذه الأخطاء قولهم: «يقف ورائها» (٥٥) ، وقولهم: «لكنه وزملاؤه» (٥٦) ، وقولهم: «خلعت الملكة أليزابيث الثانية حذائها أثناء دخولها مسجد في بريطانيا» (٥٧) .

فنلاحظ أن الهمزة في الكلمات في النماذج السابقة اتصل بها ضمير وجاءت الهمزة في كلمة «ورائها» وفي كلمة «حذائها» على نبرة والهمزة في «زملاؤه» على واو مع أنها جاءت في حالة نصب، والهمزة إذا كانت متطرفة واتصل بها ضمير في حالة نصب فتكتب على سطر، فيكون الصواب فيما سبق «يقف وراءها»، فكلمة (وراء) ظرف مكان منصوب، وكذلك «لكنه وزملاءه»، فكلمة (زملاءه) معطوف منصوب بالفتحة وكذلك «خلعت حذاءها، فـ (فحذاءها) مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

**ت. الهمزة إذا كانت متطرفة واتصل بها ضمير وكانت في حالة جر:**

ومن هذه الأخطاء قولهم: «ويتمثل في اعطاءها دورا وموقعا إقليميا» (٥٨) ، وقولهم: «فاندفع مع أبناءه إلى الشارع» (٥٩) ، وقولهم: «مما يعرض أمريكا للانعزال عن حلفاءها حول العالم» (٦٠) وقولهم: «اعترف داشيل باختياره توقيتاً سيئاً لإبداء أرائه إلا أنه تمسك بفحواها» (٦١) .

فنلاحظ الكلمات في النماذج السابقة نجد أن الهمزة المتطرفة التي اتصل بها ضمير وهي في حالة الجر، جاءت مخالفة للقاعدة فبعضها جاء على واو، وبعضها الآخر جاء على السطر والصواب أن تكون الهمزة على نبرة؛ لأنها جاءت في موضع الجر، فنقول: «يتمثل في إعطائها»، و «واندفع مع أبنائه»، و «.... عن حلفائها»، و «.... ولإبداء آرائه».

**ث. بعض الأخطاء في الهمزة المتطرفة حيث جاء ما قبلها مفتوحاً:**

ومن ذلك قولهم: «يبدو أن المجتمع الإسرائيلي وقيادته استمرئا أكل أموال الفلسطينيين العقارية» (٦٢) ، وقولهم: «وتعتبر ألمانيا أكفء دولة للقيام بهذه المهمة» (٦٣) . فالهمزة كتبت في قولهم: «استمرئا» على نبرة وجاء ما قبلها مفتوحاً، وهذا يخالف القاعدة فالصواب أن تكتب على ألف فنقول: «استمرأا»، حتى وإن اتصل بها ضمير، وكذلك الحال في قولهم: «أكفء» فالهمزة ما قبلها جاء مفتوحاً، وهم بذلك يخالفون القاعدة، والصواب أن تكتب على ألف، فنقول: «أكفأ».

ومن هذه الأخطاء قولهم: «نم هادئاً مطمئناً واقرئ السلام على والدك وأجدادك»(٦٤)، فنلاحظ قولهم: «اقرئ» جاءت الهمزة متطرفة وما قبلها مفتوح، لكنها كتبت على ياء وهذا يخالف القاعدة، والصواب فيها أن تكتب على ألف فنقول: «واقرأ». ومن الأخطاء أيضاً قولهم: «إن كلاً منهما مهيء بشكل أفضل لتحقيق سلام دائم» (٦٥) ، وقولهم: «وبدؤوا بلعب اللعب الرمضانية» (٦٦) .

فالهمزة في هاتين الكلمتين «مهيء، وبدؤوا» جاءتا متطرفتين، وسبق كل منهما فتحة، ونلاحظ أن الهمزة في قوله «مهيئ» جاءت على ياء وهذا يخالف القاعدة، كما في قولهم «بدؤوا» حيث جاءت الهمزة على واو، والصواب فيهما أن تكون الهمزة على ألف فنقول: «مهيأ وبدأوا».

**ج. الأخطاء في كتابة الهمزة التي جاء ما قبلها ساكن وهي متطرفة:**

ومن هذه الأخطاء قولهم: «إن الأمور يمكن أن تسوء قبل أن تتحسن» (٦٧) ، وقولهم: «هذا لا يسمح للمعارضين فعل ما شاؤوا وأخذ القانون باليد» (٦٨) ، وقولهم: «والتي تفيد عن تعرض قاصرين للاغتصاب أو سوء المعاملة» (٦٩) .

فنلاحظ في النماذج السابقة أن الهمزة سبقت بحرف ساكن، وإذا سبق الهمزة المتطرفة حرف ساكن فتكتب على السطر، لكنها في قولهم: «تسؤ– وشاؤوا– سؤ» جاءت الهمزة على واو، والصواب فيها أن تكون على السطر فنقول «تسوء، وشاءوا، وسوء».

## رابعاً ـ الهمزة المتوسطة:

الهمزة حرف يقبل الحركة والسكون، والحركة تكون إما فتحة أو ضمة أو كسرة، والهمزة في وسط الكلمة إما أن تكون ساكنة أو مكسورة أو مضمومة أو مفتوحة، ويراعى في رسم الهمزة المتوسطة حركتها أو حركة ما قبلها والشكل الملائم لها؛ وأهم قواعد الهمزة المتوسطة كما أقرها المجمع اللغوي في القاهرة ما يأتي: [٧٠]

١. تكتب الهمزة الساكنة على الحركة التي قبلها: بؤس، بأس، بئس، أي إنها تكتب على الواو إذا كان الحرف الذي قبلها مضموما، وعلى الألف إذا كان الحرف الذي قبلها مفتوحاً، وعلى نبرة إذا كان الحرف قبلها مكسوراً.

- ففي قولنا: بأس: جاءت الهمزة ساكنة وما قبلها فتحة فالحرف المجانس لها الألف فرسمت فوق الألف ومثلها: رأس، شأن فأس.
- وفي قولنا: بؤس: جاءت الهمزة ساكنة وما قبلها ضمة، فالحرف المجانس لها الواو فرسمت الهمزة على واو ومثلها: لؤم وسؤم.
- وفي قولنا: بئس: جاءت الهمزة ساكنة وما قبلها كسرة فالحرف الذي المجانس لها الياء فرسمت على ياء ومثلها: بئر، ومئذنة.

٢. إذا كانت الهمزة متحركة وقبلها ساكن تكتب على حرف يناسب حركتها نحو:

- يسأل: فهنا الهمزة جاءت مفتوحة والحرف الذي يناسب الفتحة هو الألف فرسمت على ألف
- يضؤل: رسمت الهمزة على واو لأنها جاءت مضمومة والحرف الذي يناسب الضمة هو الواو
- ويُسئِم: ورسمت الهمزة على نبرة (ياء) ، لأنها جاءت مكسورة والحرف الذي يناسب الكسرة هو الياء.

٣. إذا كانت الهمزة متحركة وقبلها حرف متحرك تكتب على حرف أقوى الحركتين: نحو «سُئِل» فرسمت الهمزة على نبرة؛ لأن الكسرة أقوى من الضمة، و «فؤاد» رسمت الهمزة على الواو؛ لأن الضمة أقوى من حركتها وهي الفتحة، و«سأل» رسمت الهمزة على الألف؛ لأن حركتها وحركة السين واحدة.

٤. إذا كانت الهمزة مفتوحة بعد ألف تكتب منفردة: عباءة، براءة.

٥. إذا كانت الهمزة مضمومة أو مفتوحة بعد واو ساكنة تكتب منفردة، نحو: ضوءك، ضوءه، أما إذا كانت مكسورة بعد واو ساكنة فترسم على نبرة حسب القاعدة ضوئك.

٦. إذا وقعت الهمزة بعد ياء ساكنة تكتب على نبرة كيفما كانت حركتها: هيئة، يسيئون.

**أهم الأخطاء في رسم الهمزة المتوسطة:**

١. **إهمال الهمزة**: من الأخطاء التي تشيع في الكتابة وبخاصة في الصحف الفلسطينية، إهمالهم الهمزة المتوسطة وعدم إثباتها. وهذا النوع من الأخطاء كثير، نحو:

- من الأخطاء في صحيفة القدس: «ماخذ، متاكدة، الان، شان، المتازمة، تامين، رايهم، نامل، تاثير، مسالة، تاهيل، موسسات، تاييد، الاوان، راسهم، ياتي، ماربة، المتارجحة، الرافة، تتلالا، ماساوي، تتالف، وموسستي، ويتالموا، وسالته، ماسيه، الموقته، المازق».

- ومن الأخطاء في صحيفة الحياة الجديدة: «يستاثر، الراي، شان، المازق، الماسي، تاسيس، شانه، القران، الماذن، مسالة، يستانف، منای، مولمة، تاكيد، شاني، ومسالة، يراس، المفاجات، الياس، ياملون، متاثرة، تاسف، التاخر، التاهب، منشات، مرای، التامر، التاهب، ياسا، تاشيرة، الموقت، ماوی، تاتي، ياسف، دات».

- ومن الأخطاء في صحيفة الأيام: «موقتا، الراي، ماساة، رايت، التاكيد، الموتمر، متاخرة، التامر، المسالة، يامل، الثار، المسالة، تتالفن، امراة، التاجيل، سياخذ، ياملون، التازم، فجاة، تاخذه، ياتي رايها، يامرها، انشاته، شان، المنشات».

فهذه الكلمات التي ذكرنا آنفاً يتوسطها همزة لكنهم لم يثبتوا الهمزة فيها وهذا يخالف القاعدة.

٢. **ومن الأخطاء في كتابة الهمزة المتوسطة**: قولهم: «مشدداً على المإزق الذي يواجهه شارون لأنه لم يستطع توفير الأمن» (٧١)، وقولهم: «فإذا برصاص القناصة يصيبه ويفجر جزءاً من الراأس بفعل استخدامهم لرصاص الدمدم المتفجر» (٧٢)، فقولهم: «المإزق– الراأس» جاءت الهمزة فيها متوسطة وساكنة وما قبلها مفتوح

فحقها أن تكتب على ألف فهم في قولهم (المإزق) رسموا الهمزة أسفل الألف؛ أي: بكسر الهمزة وفي قولهم (الراأس) أضافوا ألفاً قبل الهمزة والصواب فيهما «المأزق» و «الرأس».

أما قولهم: «وتسببت صعوبة انتشال الجثث من تحت الأنقاض في تضائل الآمال»[٧٣]، وقولهم: «والذي يستضيف الموءتمر نفسه»[٧٤] فنلاحظ أن الكلمات «تضائل والموءتمر والموءسسات» في قولهم: «إنها رصدت موءسسات معادية تنشط بالعبث بكتاب **الله** العظيم»[٧٥] ، وكذلك كلمة «مأسسة» وكلمة «موءيدوا»، نلاحظ أن الهمزة فيها رسمت إما على نبرة أو على السطر أو على الألف وهذا مخالف للقاعدة، حيث إن الهمزة فيها جاءت مضمومة ولم يسبقها كسرة طويلة أو كسرة قصيرة، فحقها أن ترسم على (واو) فالصواب فيها إذن أن نقول: «تضاؤل ومؤسسات والمؤتمر ويؤدي ومؤيدو ومؤسسة».

٣. **ومن الأخطاء أيضاً في رسم الهمزة المتوسطة**: رسم الهمزة المفتوحة وما قبلها ساكن إما على نبرة أو على ضمة وهذا مخالف للقاعدة، إذ الصواب فيها أن ترسم الهمزة مفردة، ومثال ذلك قولهم: «إلى متى تبقى القوات الأمريكية بلا مسائلة ولا إدانة» [٧٦] ، وقولهم: «يتساؤل فريد مان هل هي نهاية الناتو؟»[٧٧]، فنلاحظ الهمزة في قولهم: «مسائلة» فهي مرسومة على نبرة، وفي قولهم: «يتساؤل رسمت على الواو، والصواب فيها أن ترسم على السطر مفرده فنقول: «مساءلة ويتساءل».

## المبحث الثاني ـ الأخطاء النحوية في استعمال حركات الإعراب:

### تمهيد:

**الإعراب لغة**: هو الإبانة والإفصاح، يقال: «أعرب الرجل عما في نفسه» إذا أبان عنه[٧٨].

**أما اصطلاحا**: هو أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الاسم المتمكن والفعل المضارع [٧٩] ، ومثال الآثار الظاهرة الضمة والفتحة والكسرة في قولنا: «جاء زيد ورأيت زيدا ومررت بزيد»، فالضمة والفتحة والكسرة على «زيد» جلبتها العوامل الداخلة عليها، وهي: «جاء» و «رأى» وحرف الجر «الباء»، ومثال الآثار المقدرة؛ نحو: «الفتى»؛ في قولنا: «جاء الفتى»، و «رأيت الفتى»، و «مررت بالفتى»، فتقدر في آخر الاسم «الفتى» في المثال الأول «ضمة»، وفي الثاني: «فتحة»، وفي الثالث «كسرة»، وهذه الحركات المقدرة «إعراب»، كما أن الحركات الظاهرة في آخر زيد إعراب[٨٠].

**إذن الإعراب هو** تغير يطرأ على حركة آخر اللفظ لتغير العوامل الداخلة عليه وهو عكس البناء الذي يلزم حركة آخر اللفظ حركة واحدة حتى ولو تغيرت العوامل الداخلة عليه، ولعل العامل يؤثر في اللفظ تأثيراً ينشأ عنه علامة إعرابية ترمز إلى معنى خاص كالفاعلية أو المفعولية أو غيرها، ولا فرق بين أن تكون تلك العلامة ظاهرة أو مقدرة، فإن الدليل على إعراب «زيد» وهي مفردة أن علامة آخرها تتغير عند التثنية والجمع، فنقول في التثنية مثلا: «جاء الزيدان»، و «رأيت الزيدين، ومررت بالزيدين».

## الأخطاء الإعرابية في حركات الإعراب الأصلية:

لعل من يتابع وسائل الإعلام وخاصة منها المسموعة، يدرك مدى خطر ما يتهدد اللغة العربية فتسمع من يرفع المنصوب وينصب المرفوع ويجر المنصوب.. إلى غير ذلك من الأخطاء، مما لا تسيغه الآذان حتى يكاد السامع يمل لكثرة ما يسمع من أخطاء ويضجر، وهذه الأخطاء التي تشيع على ألسنتهم وفي كتاباتهم؛ ومنها أخطاء في الحركات الإعرابية الأصلية أو في الحركات الفرعية.

ومع أن كثيراً من المتكلمين والكتّاب يلجأون إلى تسكين أواخر الكلمات، وإهمال الحركات، خوفاً من الوقوع في الأخطاء، إلا أننا نجد أخطاء كثيرة، وبخاصة في الألفاظ التي يلحقها التنوين أو تنتهي بهمزة أو يتوسطها همزة، **وسنعرض – إن شاء الله– نماذج من هذه الأخطاء:**

### ١. أخطاء في العلامات الأصلية في حالة الرفع:

تنوعت الأخطاء الإعرابية التي يفترض أن تكون مرفوعة بالضمة؛ لكن هذه الأخطاء جاءت بعلامات إعراب أصلية غير الرفع؛ ومن هذه الأخطاء قولهم: «استطاع المجلس وأعضائه أن يطوروا أنفسهم» (٨١) ، و «يقول المواطن غازي سالم إن أرضه التي يملكها وأشقاءه تبلغ مساحة ٣٠ دونما كانت مزروعة بـ ٢٢٠٠ شجرة» (٨٢) ، ومنها أيضا قولهم: «ومن القرارات التي تم إلغائها أيضا عقوبة الإعدام» (٨٣) ، وقولهم: «ادعاءه هو أن الخلاف الحقيقي في السياسة الإسرائيلية قائما بين اليسار واليمين» (٨٤)، وقولهم: «إن العراقيين لن يتعاونوا إلا إذا تم إعطاءهم تصورا واضحا لما ينبغي» (٨٥) ، فهذه الأخطاء التي وردت في النماذج السابقة ما هي إلا غيض من فيض كما يقولون.

فنلاحظ الكلمات: (أعضائه، أشقاءه، إلغائها، ادعاءه، إعطاءهم)، فهذه كلها جاءت مرفوعة فمنها ما هو فاعل ومنها ما هو مبتدأ ومنها ما هو معطوف على مرفوع، وقواعد

الهمزة تبين أن الكلمة المنتهية بهمزة واتصل بها ضمير وكانت مرفوعة فترسم الهمزة على واو، وإن كانت منصوبة فترسم على السطر، وإن كانت مجرورة فترسم على نبرة (٨٦) ، **كما في النماذج الآتية**:

«عقد المجلس وأعضاؤه جلسة طارئة»، و «إن المجلس وأعضاءه أقروا ذلك»، لكننا في النماذج السابقة نجد ما يخالف هذه القواعد حيث إن الهمزة جاءت فيها مرسومة على نبرة أو على السطر، أي جعل المرفوع منصوباً ومجروراً.

فالصواب على ذلك هو جعل الهمزة على واو؛ لأن جميع الكلمات في النماذج السابقة كانت مرفوعة، وعلى ذلك يكون الصواب: «استطاع المجلس وأعضاؤه»، و «التي يملكها وأشقاؤه»، و «تم إلغاؤها»، و «ادعاؤه هو إن الخلاف»، و «إلا إذا تم إعطاؤهم».

ومن الأخطاء أيضا قولهم: «وتلا اجتماع الحكومة المصغرة اجتماعاً للحكومة بأعضائها كافة» (٨٧) ، ومن ذلك أيضا: «ويؤدي قراراً من هذا النوع إلى تجميد أموال المنظمة» (٨٨)، وقولهم: «ويعمل في الحوض حالياً طاقماً مكونً من ١٥ شخصاً» (٨٩) .

فنلاحظ النماذج السابقة الكلمات «اجتماعاً وقراراً وطاقماً مكوناً»، كلها جاءت منصوبة بتنوين الفتح مع أنها جاءت فاعلا، والفاعل حقه أن يرفع بالضمة في هذه المواضع؛ فالصواب أن نقول: «تلا اجتماع الحكومة المصغر اجتماع للحكومة بأعضائها كافة»، «يؤدي قرار من هذا النوع إلى تجميد أموال المنظمة»، و «يعمل في الحوض طاقم مكون من ١٥ شخصا».

### ٢. أخطاء في العلامات الأصلية في حالة النصب:

ولكثرة هذه الأخطاء في هذه الحالة يمكن تقسيمها على النحو الآتي:

- الأخطاء في المفعول به وهو الأكثر شيوعاً.
- الأخطاء في اسم إن وأخواتها.
- الأخطاء في خبر كان وأخواتها.
- الأخطاء في التمييز.

### ♦ الأخطاء في المفعول به:

وقد تعددت هذه الأخطاء وكانت أكثر الأخطاء انتشارا في الصحافة الفلسطينية، ومن ذلك قولهم: «وهدمت عدد من المنازل ومخازن الأدوية» (٩٠) ، و «قال بوش مخاطبا جمع من ممثلى الادعاء العام»(٩١)، و «نضطر إلى الانتظار طويلاً حتى نجد طريقة تؤمن ولو جزء

منها على مراحل»[٩٢]، و «وبخاصة أنها طالت عدد من الإعلاميين والصحفيين» [٩٣]، و «بما يوافق أهوائهم» [٩٤].

نلاحظ الكلمات في النماذج السابقة وهي: «عدد»، و «جمع»، و «جزء»، و «عدد»، و «أهوائهم»، لقد خالفت هذه الكلمات القاعدة النحوية، فالصواب أن تكون منصوبة بالفتحة، فتقول: «هدمت عدداً من المنازل»، و «قال بوش مخاطبا جمعاً من ممثلى الادعاء العام»، و «تؤمن لو جزءاً منها على مراحل»، و «وبخاصة أنها طالت عدداً من الإعلاميين»، و «بما يوافق أهواءهم».

## ♦ الأخطاء في اسم إن:

ومن ذلك قولهم: «حيث إن لكل قائد صور للمطلوبين» [٩٥]، و «إن أولئك سيصلون إلى قرار بأن أحد لا يمكنه أن يسمح بالتهديد والتحدي بهذه الطريقة» [٩٦]، و «إن لدينا موقف واضح جداً» [٩٧]، و «إن عدد ضخم من الأشخاص بالقرب من الحدود» [٩٨]، و «خاصة أن عدد من الصحفيين الذين وردت أسماؤهم في بعض البيانات لم يسافروا أصلا إلى جنيف»[٩٩].

نلاحظ في النماذج السابقة أن الكلمات: «صور»، و «أحد»، و «موقف»، و «واضح»، و «عدد»، تعرب اسم «إن» منصوباً وعلامة نصبه الفتحة، غير أنها جاءت مرفوعة، فهي مخالفة للقواعد اللغوية وعلى ذلك فهذه الكلمات تحتاج إلى تصويب، فنقول: «إن لكل قائد صوراً»، و «إن لدينا موقفاً واضحاً»، و «إن عدداً ضخماً»، و «خاصة أن عدداً من الصحفيين».

## ♦ الأخطاء في خبر كان وأخواتها:

من الأخطاء في ذلك قولهم: «واستبعد المحققون أن يكون الحادث ناجم عن عمل إرهابي» [١٠٠]، و «إن الشعب الفلسطيني يتطلع إلى سلام حقيقي وعازم بكل قوة أن يكون جزء من هذا العالم» [١٠١]، و «حيث القتال كان مستمر أمس» [١٠٢]، و «إن الموقف الذي يمكن أن تأخذه التشيك يجب أن يكون ايجابي» [١٠٣].

فنلاحظ أن الكلمات: «ناجم»، و «جزء»، و «مستمر»، و «إيجابي»، تعرب خبر كان منصوباً بالفتحة، لكنها في النماذج السابقة خالفت القاعدة وجاءت مرفوعة بالضمة، فالصواب أن نقول: «أن يكون الحادث ناجما عن عمل إرهابي» و «أن يكون جزءاً من هذا العالم» و «حيث القتال كان مستمراً أمس» و «يكون إيجابياً».

## ♦ الأخطاء في تمييز العدد:

تمييز العدد له أحكام خاصة، ذكرها النحاة وتناولوها في دراساتهم بتوسع، وما يهمنا من هذه القضية هو التمييز المنصوب، حيث إن الأخطاء قد تكررت في الصحافة

بكثرة، وجاءت مخالفة للقاعدة النحوية ومثال ذلك قولهم: «يذكر أن العراق أطلقت أكثر من ٤٠ صاروخ على إسرائيل في حرب الخليج» [١٠٤] فالتمييز «صاروخ» حقه أن يكون منصوبا، كما تنص القاعدة على ذلك، فالصواب أن يكون منصوبا، فنقول: «أطلقت أكثر من٤٠ صاروخاً» [١٠٥].

### ٣. الأخطاء الإعرابية في حالة الجر:

من الأخطاء التي يقع فيها الكتاب «الأسماء المجرورة بحروف الجر أو بالإضافة أو بالتبعية»، ومن ذلك قولهم: «مما أدى إلى تنظيم اعتصاماً جماهيريا» [١٠٦]، وقولهم: «وهي معضلة ذات طابع سياسيا» [١٠٧]، وقولهم: «وذلك بمناسبة مشاركة أهالي القرية في بناء مدرسة كاملة أيضا ونادي للشباب» [١٠٨]، وقولهم: «إن سوريا دخلت لبنان بموقف عربيا لحماية أشقاء من عملية إفناء» [١٠٩]، و «كذلك قال دبلوماسي إن بلاده أرسلت دعوة إلى عدد من وزراء الخارجية العرب لحضور اجتماع في بيروت» [١١٠]، وقولهم: «... يكون لنا في دماؤكم وأشلاؤكم حاجة» [١١١].

نلاحظ الكلمات: «جماهيريا»، و «اعتصاما»، و «سياسيا»، و «نادي»، و «عربيا»، و «عددا»، و «دماؤكم»، و «أشلاؤكم»، فهي تعرب إما مضافا إليه مجروراً، أو اسما مجرورا بالكسرة، لكن الملاحظ أن منها ما جاء منصوباً بالفتحة، ومنها ما جاء مرفوعاً بالضمة، فخالفت بذلك القاعدة اللغوية، حيث إن الاسم المجرور والمضاف إليه في هذه النماذج يجر بالكسرة، وعلى ذلك يكون الصواب: «تنظيم اعتصامٍ جماهيريٍّ»، و «ذات طابعٍ سياسيٍّ»، و «بناء نادٍ للشباب»، و «بموقفٍ عربيٍّ»، و «إلى عددٍ»، و «في دمائكم وأشلائكمِ حاجة».

## بعض الأخطاء في العلامات الأصلية في التوابع:

التابع هو لفظ متأخر دائما تقيد في نوع إعرابه بنوع الإعراب في لفظ معين متقدم عليه يسمى المتبوع، بحيث لا يختلف اللاحق عن السابق في ذلك النوع، فكلما تغير إعراب الاسم السابق لتغير العوامل الداخلة عليه يتغير الاسم اللاحق بذلك التغير نفسه، فإذا كان النوع الإعرابي في اللفظ المعين السابق هو: الرفع أو النصب أو الجر أو الجزم، وجب أن يكون الثاني مسايراً له، سواء أكان النوع الإعرابي لفظيا مثل: أقبل الأخ الوفي، أم كان تقديريا مثل: أقبل الفتى الوفي، فلفظ الوفي متقيد بالرفع في هذين المثالين بحالة لفظ خاص قبله، ومثال ذلك في النصب والجر فيتقيد اللاحق بالسابق في نوع الإعراب فيكونان معا مرفوعين أو منصوبين أو مجرورين أو مجزومين؛ كما أنهما يشتركان في الاسمية أو الفعلية أو الحرفية كالتوكيد اللفظي والحرف، وقد يختلفان، كما في بعض حالات العطف، كما أن التابع لا يتقيد بالمتبوع إذا كان مبنيا أو معربا ولا يسايره فيهما؛ لإن الإعراب أو البناء لا

ينتقل من المتبوع إلى التابع، فلكل منهما استقلاله التام عن الآخر ويسمى المتقدم المتبوع والمتأخر يسمى التابع ولا يكون التابع متأخراً (١١٢). **والتوابع الأصلية أربعة هي**: النعت ويسمى «الصفة»، والتوكيد والعطف بنوعيه والبدل. ولقد اختلف العلماء في العامل في التابع فذهب الجمهور إلى أن العامل في التوكيد والنعت وعطف البيان هو العامل نفسه في متبوعه، وينسب هذا الرأي إلى سيبويه، وذهب الخليل والأخفش إلى أن العامل في كل واحدٍ منهما، هو تابعيته لما قبله، وهو أمر معنوي. أما البدل فمذهب الجمهور يرى أن العاملَ فيه محذوف مماثل للعامل في المبدل منه، وذهب المبرد إلى أن عامل البدل هو العامل في المبدل منه وينسب هذا الرأي إلى سيبويه، واختاره ابن مالك وابن خروف، وذهب ابن عصفور إلى أن العامل في البدل هو العامل في المبدل، لكن على أنه نائب، لكنه عمل في المعطوف بحرف العطف، وقال آخرون: العامل في عطف النسق هو حرف العطف، وقال قوم العامل فيه محذوف (١١٣).

والصحف الفلسطينية لا تخلو من الأخطاء في التوابع، ومن ذلك قولهم: «عقدت كوريا الشمالية صفقة مع مصر لبيعها ٥٠ محركا صاروخي(١١٤) ، ولكن لدينا موقفا واضح جدا»(١١٥)، و «استطاع المجلس وأعضاءه أن يطوروا أنفسهم» (١١٦) ، و «ويقول غازي سالم إن أرضه التي يملكها وأشقاءه البالغ مساحتها ٣٠دونما كانت مزروعة بـ ٢٢٠٠ شجرة» (١١٧)، و «وإذ تطالب المملكة العربية المجتمع الدولي ومجلس الأمن وأعضائه الدائمين بتحمل مسؤولياتهم» (١١٨) .

فنلاحظ في النماذج السابقة الكلمات: «صاروخى»، و «واضح»، و «أعضاءه»، و «أشقاءه»، و «أعضائه»، نجد أنها من التوابع تتبع ما قبلها، فجاءت لفظة «صاروخي» مرفوعة، وهي صفة لـ«محركا» فحقها أن تكون منصوبة، فالصواب: «٥٠ محركا صاروخيا»، وكذلك في النموذج الثاني، فكلمة «واضح» تعرب صفة لـ «موقفا»، وجاءت «موقفا» اسماً منصوباً، والصفة تتبع الموصوف، غير أن كلمة «واضح» جاءت مرفوعة بالضمة، وحقها أن تكون منصوبة بالفتحة، فالصواب يكون: «لكن لدينا موقفاً واضحاً»، وقوله: «أعضاءه» في النموذج الذي يليه معطوف على قوله «المجلس»، وتعرب كلمة «المجلس» فاعلاً مرفوعاً بالضمة، وكلمة «أعضاءه» معطوف عليه، غير أنها جاءت مخالفة للقاعدة، وعلى ذلك يكون الصواب: «استطاع المجلس وأعضاؤه».

وفي قوله: «أشقاءه» في النموذج الخامس، تعرب معطوفة على الضمير الهاء المتصل وهو في محل رفع فاعل، فجاءت مخالفة للقاعدة، حيث جاءت منصوبة بالفتحة، وحقها أن ترفع؛ لأن المعطوف عليه يتبع المعطوف، فالصواب يكون: «التي يملكها وأشقاؤه»، وفي قوله: «أعضائه» التي هي معطوف على قوله: «المجتمع» التي تعرب مفعولا به منصوباً

وعلامة نصبه الفتحة، جاءت هذه الكلمة مجرورة بالكسرة، فهي مخالفة للقاعدة، ويكون الصواب: «تطالب المجتمع الدولي ومجلس الأمن وأعضاءه».

### ١. الأخطاء الإعرابية في العلامات الفرعية في حالة الرفع:

الكلمات التي تأتي مرفوعة قد تكون فاعلا أو مبتدأ أو خبرا أو اسم كان أو خبر إن أو نائب فاعل، والعلامات الفرعية في حالة الرفع متعددة وهي الرفع بالألف إذا كان مثنى وبالواو إذا كان جمع مذكر سالماً أو من الأسماء الستة أو بثبوت النون إذا كان من الأفعال الخمسة، ولقد أحصينا عددا من الأخطاء الإعرابية في حالة الرفع وبخاصة في المثنى وجمع المذكر السالم، فنجدهم قد نصبوا الفاعل والمبتدأ والخبر ونائب الفاعل، وكذلك الفعل المضارع، ولكثرة الأخطاء سنذكر من كل نوع مثاليين أو ثلاثة لبيان تلك الأخطاء التي وقعت:

- **نصب الفاعل ونائب الفاعل**: ومن أمثلة ذلك قولهم: «وحضر الأمسية ذوي الشهيد الحسينى» (١١٩) ، وقولهم: «ووجد العاملين صعوبة في إخلاء القطارين»(١٢٠)، وقولهم: «وقال والديه للمجلة إنهم اتصلوا بالمسئولين في وزارة الخارجية الأمريكية» (١٢١) ، وقولهم: «على نحو مختلف عن ما يتوقعه صانعي السياسة العسكرية الإسرائيلية» (١٢٢) .

نلاحظ في النماذج السابقة أن الكلمات: «ذوي»، و «العاملين»، و «والديه»، و «صانعي» تعرب إما فاعلاً أو نائب فاعل فحقها أن ترفع بالواو إذا كانت جمع مذكر سالم أو اسما من الأسماء الستة، وبالألف إذا كانت مثنى، غير أنها جاءت مخالفة للقاعدة فجاءت منصوبة بالياء.

وبناء على ذلك يكون الصواب فيها: «وحضر الأمسية ذوو الشهيد الحسيني»، و «ووجد العاملون صعوبة»، و «وقال والداه»، و «على نحو مختلف عما يتوقعه صانعو السياسة العسكرية».

- **نصب المبتدأ والخبر واسم كان وخبر إن وأخواتها**: المبتدأ والخبر إذا لم يدخل عليهما أي عامل من عوامل النصب فحكمها الرفع، غير أننا وجدنا خلاف ذلك في الصحافة الفلسطينية، فمن الأخطاء التي وقعوا فيها في نصب المبتدأ والخبر قولهم: «الحكومات التي تؤيد الإرهاب هي عدونا وليس المسلمين الذين يحبون عائلاتهم» (١٢٣) ، وقولهم: «إن زهاء ٤٢ خبيراً وفنيا موجودين حاليا في موقع العمل» (١٢٤) ، وقولهم: «كان أصحاب الاقتراح هم المحافظين» (١٢٥) ، وقولهم: «شهيدان متأثرين بجراحهما في الضفة» (١٢٦) ، وقولهم: «ثلثي الأعضاء

يعارضون» [١٢٧] ، وقولهم: «والآخرين هم من المواطنين الأجانب» [١٢٨] ، نلاحظ الكلمات: «المسلمين»، و «موجودين»، و «المحافظين»، و «متأثرين»، و «ثلثي»، و «الآخرين» في النماذج السابقة تعرب إما مبتدأ، كما في قولهم: «ثلثي الأعضاء»، و «الآخرين»، أو خبرا كما في قولهم: «المحافظين» و «متأثرين»، أو اسم ليس كما في قولهم: «ليس المسلمين»، أو خبر إن كما في «موجودين»، وجميع هذه الكلمات حقها الرفع، غير أنها جاءت منصوبة بالياء، وهي بذلك مخالفة للقاعدة النحوية، والصواب فيها أن نقول: «وليس المسلمون»، و «أن زهاء ٤٢ خبيراً موجودون»، و «هم المحافظون»، و «شهيدان متأثران»، و «ثلثا الأعضاء يعارضون»، و «الآخرون هم من المواطنين».

- **نصب الفعل المضارع إذا كان من الأفعال الخمسة وحقه الرفع**: ومن ذلك قولهم: «ومع ذلك فإن أهالي المدينة مجمعون على أنهم سوف يبقوا ويصمدوا ويتصدوا لهذه المؤامرة بصدورهم» [١٢٩] ، وقولهم: «كما أن هناك الكثير من الطلبة لا يتمكنوا من التسجيل للفصل الجديد» [١٣٠] ، وقولهم: «إن أطفالنا لا يزالوا يقتلون ويموتون جوعا» [١٣١] ، وقولهم: «لن نفرج عنهم إلا بعد أن نتمكن التأكد أنهم لا يشكلوا خطرا على الولايات المتحدة وحلفائنا» [١٣٢] ، الأفعال في النماذج السابقة: «يبقوا»، و «يصمدوا»، و «ويتصدوا»، و «يتمكنوا»، و «يزالوا»، و «ويشكلوا» لم تسبق بحرف نصب ولا بحرف جزم، إلا إننا نجدهم حذفوا النون منها، والنون في الأفعال الخمسة تحذف في حالتي النصب والجزم، والصواب فيها إذن هو ثبوت النون وإلحاقها بالفعل في حالة الرفع فنقول: «يبقون»، و «يصمدون»، و «يتصدون»، و «يتمكنون»، و «يزالون»، و «يشكلون».

## ٢. أخطاء إعرابية في حالة النصب:

ومن هذه الأخطاء رفع اسم إن والذي حقه أن يكون منصوباً، ومن ذلك قولهم: «مما يجدر ذكره أن المقاطعتان مولتا جزئياً بناء مكتبة بلدية قلقيلية» [١٣٣] ، و «أشار إلى أن المسلمون في إقليم كسينجاينج هدف من أهداف الحملة» [١٣٤] ، و «إن المهربون بادروا إلي إطلاق النار حين كشفهم رجال الأمن» [١٣٥] ، و «إن الدركيان خرقا التوصيات» [١٣٦] ، و «يقال إن المهاجمون قتلوا عدداً غير معروف من الحراس» [١٣٧] .

نلاحظ أن الكلمات: «المقاطعتان»، و «المسلمون»، و «المهربون»، و «الدركيان»، و «المهاجمون» تعرب اسم إن، واسم إن يكون منصوباً لكن هذه الكلمات جاءت مرفوعة، منها ما هو مرفوع بالواو، ومنها ما هو مرفوع بالألف، وهذا يخالف قواعد النحو،

فالصواب أن تكون منصوبة بالياء سواء أكانت جمعاً أم كانت مثنى، وعلى ذلك نقول: «إن المقاطعتين»، و «إن المسلمين»، و «إن المهربين»، و «إن الدركيين»، و «إن المهاجمين».

ومن الأخطاء أيضاً التي يقع فيها الكتّاب رفع خبر كان وأخواتها، ولم أعثر على أية أخطاء بالنسبة لخبر كان في العلامات الفرعية، إلا خطأً واحداً وهو قولهم: «إن قدوم المئات من الجماعات اليهودية لحضور المسرحية كان ذو جدوى» (١٣٨) ، فكلمة «ذو» خبر كان، وخبر كان لا يكون إلا منصوبا، وهنا جاء مرفوعاً، وهو بذلك يخالف القاعدة النحوية، وعلى ذلك يكون الصواب: «كان ذا جدوى»، فنصب خبر كان بالألف؛ لأنه من الأسماء الستة.

ومن الأخطاء كذلك رفع المفعول به: ومن ذلك قولهم: «حيث طالب دبلوماسي إسرائيلي مؤيدو إسرائيل بالتصويت لصور أخرى» (١٣٩) ، وقولهم: «حيث حمل المشيعون جثمانا الشهيدين» (١٤٠) .

فنلاحظ قولهم: «مؤيدو»، و «جثمانا» فتعرب هاتان الكلمتان مفعولاً به والمفعول به لا يكون إلا منصوباً، لكنهما هنا مرفوعتان، الأولى مرفوعة بالواو، والثانية مرفوعة بالألف وهذا يخالف القاعدة وعلى ذلك يكون الصواب: «مؤيدي إسرائيل»، و «جثماني الشهيدين».

### ٣. أخطاء إعرابية في حالة الجر:

من الأخطاء التي يقع فيها الكتّاب في الصحافة الفلسطينية رفع ما حقه الجر، ومن ذلك قولهم: «وتكشف الشكوى التي دفعت ممثل الأمم المتحدة في جنوب لبنان وخبراء إيطاليون متخصصون في الموارد المائية وخبراء آخرون من وزارة الموارد المائية والكهربائية اللبنانية إلى فتح تحقيق يتعلق بمنسوب مجرى مياه نهر الوزاني» (١٤١) ، وقولهم: «إن الإدارة الأمريكية تطلب من الفلسطينيون وقف ما تسميه بالإرهاب» (١٤٢) ، وقولهم: «واتجاه لتجميد حركة المهاجرون الأصولية في بريطانيا» (١٤٣)، وقولهم: «لم يبق إلا الذكرى الأليمة لكثرة الويلات التي عملت بهم طيلة ستة وخمسون عاما مضت» (١٤٤) ، وقولهم: «ونظرا لعدم وجود كثيرون غيره» (١٤٥) ، وقولهم: «وقدمت راقصتان فرنسيتان لوحات من الرقص التعبيري على إيقاع موسيقى شرقية، وكلمات لشعراء فلسطينيون أمام الجدار» (١٤٦) ، وقولهم: «إن كل من يدخل المعتقل من الفلسطينيون من حقه أن يناضل ضد هذه الأنظمة والقوانين» (١٤٧) .

نلاحظ الكلمات «الفلسطينيون»، و «المهاجرون»، و «خمسون»، و «كثيرون»، و «فلسطينيون» في النماذج السابقة فهي تعرب إما اسما مجروراً أو مضافا إليه أو نعتا مجرورا، غير أنها قد جاءت مرفوعة بالواو وهي بذلك تخالف القاعدة، حيث إن الاسم المجرور والمضاف إليه إذا كانا مثنى أو جمع مذكر سالماً فيجران بالياء.

وعلى ذلك فالصواب أن نقول: «من الفلسطينيين»، و «وتجميد حركة المهاجرين»، و «وعلى مدار ستة وخمسين عاما»، و «ولعدم وجود كثيرين»، و «وكلمات لشعراء فلسطينيين»، و «وكل من يدخل المعتقل من الفلسطينيين...».

### ٤. أخطاء إعرابية في حالة الجزم:

الجزم علامة إعرابية من علامات إعراب الفعل المضارع، ويجزم الفعل المضارع بالسكون إذا كان صحيح الآخر، وإذا كان معتل الآخر يجزم بحذف حرف العلة ويجزم بحذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة، وحذف حرف العلة وحذف النون من العلامات الإعرابية الفرعية. ومن هذه الأخطاء: «مشدداً على المأزق الذي يواجه شارون لأنه لم يستطيع توفير الأمن لشعبه» [١٤٨] ، وقوله: «والتي لم تعيقها عن القيام بواجباتها» [١٤٩] .

ففي قولهم: «يستطيع»، و «تعيقها»، التقى ساكنان، هما السكون على الياء وسكون الجزم، ولا يجوز في العربية التقاء ساكنين. فيجب حذف أحدهما، فتحذف الياء لضعفها، ففي الفعل المضارع إذا كان معتل العين (أجوف) عند جزمه نقول: «لم يبع» و «لم يستطع» و»لم يصم» فتحذف الياء لكي لا يلتقي ساكنان. وفي هذين الخطأين «لم يستطيع» و «لم تعيقها» التقى ساكنان، ولم تحذف الياء فجاء مخالفاً للقاعدة فالصواب هو حذف الياء فنقول: «لم يستطع» و «لم تعقها».

أما في قولهم: «لماذا لم تأتي من بوش وهو الوحيد القادر على فرضها» [١٥٠] ، وقولهم: «لم يبقى من المحكومية سوى ستة أشهر» [١٥١] ، وقولهم: «لم تبقى ظاهرة منه إلا ريش الصدر. » [١٥٢] وقولهم «تحقيقات الموت هذه جرت بالنشاط نفسه الذي لم تجري به تحقيقات الموت لبضع مئات من العرب» [١٥٣] .

نلاحظ في النماذج السابقة الأفعال «لم يبقى»، و «لم تأتي»، و «لم تبقي»، و «لم تجري» جاءت معتلة الآخر، ومسبوقة بحرف جزم، فحكمها أن تجزم بحذف حرف العلة، لكن الياء هنا لم تحذف بل أثبتت، وهذا خطأ يخالف القاعدة النحوية، فالصواب يكون حذف الياء فتقول: «لم تأت، ولم تبقِ، ولم تجرِ».

## حذف نون المثنى وجمع المذكر عند الإضافة:

من الأخطاء التي يقع فيها الكتاب، عدم حذفهم النون في المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة، ومن ذلك: (أقدم مستوطنون «قدوميم» على اقتلاع ثلاث عشرة شجرة زيتون[١٥٤]، والصواب هو حذف النون عند الإضافة في المثنى وجمع المذكر السالم، فنقول: (أقدم مستوطنو «قدوميم» على قلع ثلاث عشرة شجرة)، وبالعكس هناك من يحذف النون،

ولا حاجة إلى حذفها نحو قولهم: «بدأ قرابة مليونا ونصف مليون حاج فجر أمس التوجه إلى مشعر منى» [١٥٥]، فالصواب أن نقول: «بدأ مليونان ونصف مليون حاج».

## المبحث الثالث: الأخطاء النحوية في الأعداد

للأعداد المطابقة والمخالفة بين العدد والمعدود أحكام، فالأعداد من (٣- ١٠) العدد يخالف المعدود في الجنس، ويكون العدد مضافاً، والمعدود جمعاً مضافاً إليه مجروراً، فنقول: «ثلاثة كتب»، و «سبع حقائب»، و «عشر سيارات»، و «عشرة أقلام». مع ملاحظة أن الاهتمام والاعتبار يكونان بجنس المفرد، فنقول: «سبعة سجلات»، و «خمسة حمامات»، ذلك أن المفرد في كل منهما هو: سجل، وحمام، وكلاهما مذكر، ولذلك أنثنا العدد، ويعرب بالحركات الظاهرة على آخره، إلا إذا كان داخلا في حكم المثنى منها كالعدد «اثنين»[١٥٦].

أما العدد المركب من (١١- ١٩) فيتكون من عددين لا فاصل بينهما، وهما يؤديان معاً بعد تركيبهما وامتزاجهما معنى واحداً جديداً، لم يكن لواحد منهما قبل هذا التركيب، ويكون العدد مبنياً على فتح الجزأين، والمعدود تمييزاً مفرداً منصوباً، ومن ناحية أخرى، يكون الجزء الأول من العدد مخالفاً المعدود في الجنس، في حين يرد الجزء الآخر مطابقاً له؛ فنقول: «عندي ثلاثة عشر قلماً، وثلاث عشرة مسطرة»[١٥٧].

أما ألفاظ العقود من عشرين إلى تسعين فتعرب إعراب جمع المذكر السالم في جميع أصولها، فهي ملحقة بجمع المذكر السالم، وتبقى بصيغة واحدة لا تتأثر بالمعدود ويبقى المعدود مفرداً منصوباً، ويعرب تمييزاً، ولا يفصل بين العدد والمعدود بفاصل. فنقول: «في الصف ثلاثون طالباً»، و«في الصف ثلاثون طالباً»، ونقول: «عندي خمسون كتاباً»، أو «اشتريت خمسين كتاباً».

أما العدد «مئة» فلا يتغير بتغير جنس المعدود، ويكون العدد مضافاً، والمعدود مضافاً إليه، فنقول: «مئة كتاب»، و «مئة مسطرة». وكذلك يضاف العدد «مائتان» على غرار إضافة المثنى إلى المعدود، فنقول: «مائتا كرسي»، و «مائتا منضدة».

أما مضاعفات المائة (٣٠٠- ٩٠٠) فيكون عدد المئات فيها مذكراً مضافاً إلى كلمة مئة، وتضاف هذه إلى المعدودات التي ترد مفردة مضافاً إليها ومجرورة، فنقول: «في المدرسة سبعمائة طالب»، أو «سبعمائة طالبة»[١٥٨].

**بعض الأخطاء في الأعداد التي وردت في الصحافة الفلسطينية:**

- يقولون: «توقفت عروض المسرح مدة خمسة دقائق حداداً على الشهداء الفلسطينيين» [١٥٩]، «وأقدم مستوطنو (قدوميم) على اقتلاع ثلاثة عشرة شجرة زيتون» [١٦٠].

في النموذجين السابقين نلاحظ أن العددين «خمسة»، و «ثلاثة» جاءا مطابقين للمعدود «دقيقة»، و «شجرة»، وهذا يخالف قواعد النحو، فالأصل فيه أن يخالف المعدود، وعلى ذلك يكون الصواب: «توقفت عروض المسرح مدة خمس دقائق»، و (أقدم مستوطنو «قدوميم» على اقتلاع ثلاث عشرة شجرة زيتون).

- ويقولون: «هدم ١٧ منازلاً وتجريف أراض زراعية» [١٦١] .

في النموذج السابق نلاحظ أن المعدود «منازل» يخالف القاعدة، فالمعدود «سبعة عشر» يكون معدوده مفرداً منصوباً، وهنا جاء معدوده جمعاً وعلى ذلك يكون الصواب: «سبعة عشر منزلاً».

- ويقولون: «يذكر أن العراق أطلقت أكثر من ٤٠ صاروخ على إسرائيل في حرب الخليج» [١٦٢] ، ويقولون: «كما عقدت كوريا الشمالية صفقة مع مصر لبيعها خمسين محرك صاروخي» [١٦٣] ، ويقولون: «والذي يضم ٣٢ كيان سياسي»[١٦٤].

نلاحظ في النماذج السابقة الكلمات: «صاروخ ومحرك صاروخي، وكيان سياسي» أنها جاءت خلاف القاعدة النحوية فجاء المعدود مجروراً، وحقه أن يكون منصوباً، فالصواب هو: «أربعين صاروخاً»، و «خمسين محركاً صاروخياً»، و «يضم اثنين وثلاثين كياناً سياسياً».

- ومن الأخطاء أيضاً قولهم: «وتتراوح أعمارهم بين فترة الخدمة العسكرية وآخر الثلاثينيات ومجموعهم ٦٠٠ شخصاً».

نلاحظ في النموذج السابق أن المعدود «شخصاً» جاء مخالفاً للقاعدة حيث جاء منصوباً بالفتحة، وحقه أن يكون مفرداً مجروراً، وعلى ذلك يكون الصواب: «ومجموعهم ستمائة شخصٍ».

## نتائج الدراسة:

١. كانت الأخطاء في كتابة الهمزة أكثر الأخطاء شيوعا في الصحافة الفلسطينية ٤٤٪، ولعل السبب يعود إلى عدم تفريقهم بين الهمزات الثلاث في طريقة الكتابة، وذلك لجهلهم بقواعد كتابة الهمزة، كما يميل كثيرون إلى إهمال كتابة الهمزة، ويليها في الأخطاء استعمالات حروف الجر ١٨٪.

٢. تباينت نسبة الفروق في الأخطاء اللغوية بين الصحف الفلسطينية في شتى الأخطاء، وإن تقاربت أحياناً في بعضها، إلا أنها تكاد تكون متباعدة أحياناً أخرى، ونحاول بيان ذلك من خلال الأشكال التوضيحية الآتية:

أ. الأخطاء في كتابة الهمزة: الأخطاء في كتابة الهمزة أكثر الأخطاء شيوعاً في الصحف الفلسطينية، كما أن الصحف الفلسطينية تتفاوت فيما بينها في نسبة الوقوع في هذه الأخطاء كانت النسبة كما يأتي: القدس ٣١٪، الحياة ٢١٪، الأيام ٢٥٪، الرسالة ١٨٪.

ب. الأخطاء في حركات الإعراب: تتقارب النسبة بين الصحف في الوقوع في الأخطاء في حركات الإعراب الأصلية والفرعية، ولعل صحيفة القدس كان لها نصيب الأسد في هذه النسبة ٣٠٪، ، تليها صحيفة الرسالة ٢٨٪، ثم الحياة ٢٤٪، ثم الأيام ١٨٪.

٣. تبين أن نسبة غير قليلة من الكتاب يكتبون بعض الحروف – ومنها الهمزة– بحسب طريقة النطق، ويعود ذلك إلى تأثير العامية واللهجات في طريقة الكتابة، فمثلاً كتبت كلمة «أحمد» بكسر الهمزة، هكذا «إحمد»، وكتبت الثاء تاءً، نحو: «التورة» بدلاً من «الثورة»، وكتبت الضاد طاءً، نحو: «الطغط» بدلاً من «الضغط».

٤. تبين أن عدداً من الأخطاء الشائعة يكون سببها هو عدم التفريق بين الحروف المتشابهة، فهناك من لا يميز بين التاء المربوطة، والهاء في آخر الكلمة، أو بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة في آخر الكلمة، ومن ذلك كتابتهم «مدرسه» بدلاً من «مدرسة»، أو «منة» بدلاً من «منه» «من والضمير الهاء»، وكتابتهم «بنة» بدلاً من «بنت»، ومدرست» بدلاً من «مدرسة».

٥. تبين أن عدداً كبيراً ممن يكتبون في الصحافة الفلسطينية يجهلون قواعد النحو العربي، فيرفعون المنصوب، وينصبون المرفوع، ويجزمون المنصوب والمرفوع أو يرفعون وينصبون المجزوم.

٦. إن مسألة الأخطاء اللغوية الشائعة كانت – وما تزال– موضع أخذ ورد بين علماء اللغة، ففريق متشدد، لا يرضى إلا بما سُمِع عن العرب، أو ورد في معاجم اللغة، ويأبى ما دون ذلك، وفريق متساهل، يجيز كثيراً من المفردات مما لم يسمع عن العرب، أو لم يرد في معاجم اللغة، بدعوى مجاراة التطور اللغوي، إن الحكم بالتخطئة لا يخلو من اجتهاد، قد يصيب المرء فيه أو يخطئ، ومن هنا فإن بعض المشتغلين باللغة لا يسلّمون بجميع ما ورد في كتب الأخطاء الشائعة.

إن الأخطاء الشائعة التي لا يختلف فيها اثنان هي الأخطاء التي تُبطل أصلاً من أصول العربية، كأن نقول مثلاً: «الدولتان الأعظم» بدلاً من «الدولتان العظميان»؛ لأننا نكون بذلك قد أبطلنا أصلاً من أصول العربية، وهو أن النعت يطابق المنعوت في الإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، أما ما عدا ذلك فينبغي عدم التسرع في تخطئته، وأن يوفى حقه من البحث والتمحيص، «ليس ينبغي أن يُطلق على شيء له وجه من العربية قائم – وإن كان غيره أقوى منه– إنه غلط.»[١٦٥].

## التوصيات:

١. لا شك في أن تكوين الصحفي والإعلامي يبدأ من المراحل الأولى في التعليم، ولذلك يجب الحرص على تعميم التدريس بالعربية الفصحى داخل قاعات الدرس على اختلاف مراحله، وأن يعوّد الطلاب على ممارسة اللغة مع معلميهم وذويهم من خلال الحديث والتحاور بالفصحى، ويتبع ذلك انتشارها في وسائل الإعلام المختلفة، واللافتات وإعلانات المحال التجارية والمؤسسات، ومن هنا يتخرج إعلاميون يتقنون لغتهم، يحرصون على تداولها تداولاً صحيحاً.

٢. ضرورة انتقاء الأشخاص المشتغلين بالمجال الإعلامي وبخاصة الصحافة، من العناصر الممتازة ذوي الكفاءة اللغوية.

٣. إخضاع الإعلاميين لامتحانات لغوية صارمة قبل تعيينهم، على أن تشمل هذه الامتحانات النحو والصرف وقراءة النصوص غير المشكولة وضبط نصوص بالشكل التام في وقت محدّد، ويجب أن تشمل كذلك المهارات الأربع المعروفة: فهم المقروء وفهم المسموع والتحدّث (دون إعداد) بطلاقة خالية من الأخطاء، وكتابة موضوع غير معدّ مضبوط بالشكل التامّ.

٤. عقْد دورات تدريبية أو اجتماعات دورية لجميع العاملين في المجال الإعلامي، بإشراف المشرف اللغوي، تتناول الأخطاء اللغوية وسبل تجنّبها والتدرّب على استعمال المعاجم، ولا يقتصر التدريب على قواعد النحو والصرف، وإنما يضاف إليها الصحة الاشتقاقية، وضبط بنية الكلمة، وسلامة الجملة تركيباً.

٥. للتشجيع على متابعة هذه الدورات يجب توفير الدعم المالي المتمثل في رصد جوائز ومكافآت مادية لمن يتفوق من المتدربين الصحفيين والإعلاميين، ويتبع ذلك بترقية في السلم الوظيفي، ولا مانع من تخصيص لوحة شرف يوضع فيها

اسم الصحفي والإعلامي النابغ المتميز في العربية الفصحى ويكون ذلك في مكان بارز في الهيئة أو المؤسسة التي يعمل فيها، أو في الصحيفة التي يتبع لها، ويتغير كل أسبوع أو شهر حسبما يتوفر ذلك.

٦. تدريس مادة في الجامعة، إلزامية لطلبة قسمي اللغة العربية والإعلام واختيارية لغيرهم تتناول الأخطاء الشائعة نظريا وتطبيقيا، فالأخطاء الشائعة تلخص بدقّة ما فشلت المدرسة والجامعة في تدريسه، ولهذا فالتركيز عليها قد يُصلح بعض ما أفسده الدهر.

٧. أنْ تقول المجامع اللغوية رأيها، وتتثبّت من سلامة ما ينشر، وتغربل الآراء وتصوبها وفق منهج علمي تتولاه لجنة يوضع بين أيدي أعضائها اللغويين ما كتب في الموضوع قديمًا وحديثًا لدرسه، وتقرّ السليم، وتصدر القرار وتذيعه.

٨. صنع محتوى تفصيليٍّ متخصص دقيق لمصنفات التصحيح اللغوي، يجمع أسماء ما صنعه المحدثون من كتب، وبحوث، ومحاضرات، وما اتخذ من قرارات في المجامع اللغوية والندوات والمؤتمرات.

٩. ويكون هذا المحتوى دليلاً على صنع معجم جديد للأخطاء اللغوية الشائعة، يصحح فيه من الكلم والأساليب ما ثبت أنه خطأ ضار لا تُقرُّه اللغة العربية، وتتولّاه مؤسسة ذات صلة بالحفاظ على سلامتها، يكون قرارها ملزمًا، ورأيها محترماً.

١٠. وضع المعجم التاريخي للغة العربية الذي يدرس حياة ألفاظها، ويتتبع خطوات نمو مدلولاتها، ويتلمس تأريخها، ويرصد تقلبها على غير معنى بحكم العوامل الاجتماعية، والفكرية، والشرعية، والحضارية، ويحدد أُسس انتقال الكلمة في النصوص الفصيحة إلى مدلولات مجازية اقتضاها تطور الفكر العربي بعد ظهور الدين الإسلامي، لتتبين منه دقة المصطلحات العلمية والثقافية والسياسية، وليكون هذا المعجم واحدًا من موارد المصحح اللغوي، ومعينًا له في الحكم على فصاحة الكلام أو خطئه.

١١. ضرورة تعميم العربية الفصحى في جميع وسائل الإعلام والاهتمام بتطوير وسائل تعليم اللغة، وبإلزام الكتّاب تقديم أعمالهم الأدبية والفنية باللغة الفصحى، وبتشجيع عامة الناس على التزام اللغة الفصحى في رسائلهم ومكاتباتهم؛ لأن ذلك يكسب اللسان القدرة على التعبير الصحيح الفصيح، ويساعد كثيراً على نشر تلك اللغة التي ننشدها بين جمهور المتعلمين.

١٢. العمل على كثرة البرامج المتخصصة في تصويب اللغة، وبخاصة في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة، وكتابة حلقات تهتم بهذا الجانب في الصحافة اليومية وغيرها، وإصدار نشرات وكتيبات بذلك.

١٣. تضافر جهود الهيئات والمؤسسات المعنية بالعربية الفصحى جميعاً، والتنسيق فيما بينها، ونشر توصياتها وقراراتها وإذاعتها في وسائل الإعلام المختلفة للاستفادة منها.

١٤. توحيد جهود المجامع اللغوية العربية في القطر العربي، وترك الخلافات السياسية جانباً، وتضافر جهودها في حمل الأعباء الكثيرة المنوطة بها ولم الشمل على لغة موحدة، فالمجامع اللغوية كثيراً ما تبذل جهوداً تضيع هباء، لعدم تضافر الجهود والتعاون فيما بينها، ومن ذلك:

**أ.** تعريب المصطلحات وألفاظ الحضارة الحديثة والكلمات الغربية الدخيلة.

**ب.** تصويب ما يشيع على ألسنة المتحدثين من خطأ.

**ت.** تأصيل بعض ألفاظ العامية وإرجاعها إلى لهجاتها العربية المنبثقة عنها.

إن هذه الدراسة محاولة متواضعة، قام بها الباحثان إسهاماً في إصلاح ما أفسده القلم، فإن نكن أصبنا، فالخير أردنا، ويعود الفضل في ذلك إلى **الله** – عزّ وجلّ– فله الحمد والمنة، وإن أخطأنا فمن نفسينا، نستغفره –تعالى– ونتوب إليه، و**الله** –تعالى– نسأل أن يجعل ذلك خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به العربية وعشاقها، وما توفيقنا إلا بـ**الله** عليه توكلنا وإليه نبيب.

## الهوامش:


١. مقال بعنوان: «اللغة العربية والإعلام الجماهيري»، زكي الجابر، المجلة العربية للثقافة، السنة العاشرة، العدد١٩، سبتمبر١٩٩٠م، ص٩٢.

٢. بحث بعنوان: «في مسألة الاستعمال اللغوي في البرامج الإذاعية والتلفزيونية»، إبراهيم بن مراد، مجلة الإذاعات العربية، اتحاد الدول العربية، العدد الثاني، ٢٠٠٢م، ص٢٥.

٣. العربية الصحيحة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٩٨١م، ص٣٤، ٣٥.

٤. قضايا لغوية في ضوء القراءات القرآنية، صبحي الصالح، الجامعة اللبنانية، بيروت، (بدون) ، ص٥٨.

٥. البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الرابعة، ١٩٨٢م، ص٢١.

٦. المرجع السابق: ص٤٠.

٧. المرجع السابق: ص٤٤.

٨. اللغة والنحو بين القديم والحديث، عباس حسن، عالم الكتب، القاهرة، (بدون، ط، ت)، ص٢٤.

٩. الأخطاء الشائعة وأثرها في تطور اللغة العربية، ماجد الصايغ، دار الفكر اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٠م، ص٣٧.

١٠. في اللغة والأدب، إبراهيم مدكور، دار المعارف، القاهرة، سلسلة اقرأ، رقم ٣٣٧، ١٩٧٠م، ص٤٩.

١١. الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى، ط٢، ١٩٥٢م، ص١١٤.

١٢. نظرات في الأخطاء اللغوية الشائعة، عبد الله صالح بابعير: ص١١٣.

١٣. شرح ابن عقيل: ٢/ ٥٤٥– ٥٤٦.

١٤. المصدر السابق: ٢/ ٥٤٦.

١٥. القدس، السبت، ٢٨/ ٧/ ٢٠٠١م، عدد ١١٤٧٠، ص ٤، عمود ٢.

١٦. القدس الثلاثاء ٤/ ١٢/ ٢٠٠١م، عدد ١١٥٩٩، ص ٨، عمود ٣.

١٧. الحياة الجديدة، الخميس، ٢٣/ ١٠/ ٢٠٠٣ م، عدد ٢٨٧٩، ص ٥، عمود ١.

١٨. القدس، الثلاثاء، ٤/ ١٢/ ٢٠٠١م، عدد ١١٥٩٩، ص١، عمود ٣.

١٩. القدس، السبت ٣١/ ٥/ ٢٠٠٣ م، عدد ١٣١٣١، ص ٦، عمود ٢.

٢٠. الأيام، السبت، ١/ ١١/ ٢٠٠٣ م، عدد ٢٧٩٥، ص ٣، عمود ٦.

٢١. القدس، الأحد، ٢١/ ٤/ ٢٠٠٢ م، عدد ١١٧٣٢، ص ٢، عمود ٣.

٢٢. القدس، الأربعاء، ١١/ ٩/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٧٥، ص ٨، عمود ١.

٢٣. القدس، الخميس، ٣/ ٤/ ٢٠٠٢ م، عدد ١٢٠٧٣، ص ١٥، عمود ٢.

٢٤. الحياة الجديدة، الخميس، ٢٣/ ١٠/ ٢٠٠٣ م، عدد ٢٨٧٩، ص ٢، عمود ٤.

٢٥. المصدر السابق: ص ٥، عمود ٦.

٢٦. الأيام، الأربعاء، ١/ ١/ ٢٠٠٣م، عدد ٢٤٩٥، ص ١٣، عمود ٣.

٢٧. الأيام، الأربعاء، ١/ ١/ ٢٠٠٤ م، عدد ٢٨٥٤، ص١٢، عمود ٥.

٢٨. انظر صحيفة القدس، الثلاثاء، ٢٨/ ٩/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٦١٢، حيث ورد في هذا العدد أكثر من عشرة أخطاء في همزة الوصل.

٢٩. انظر صحيفة الحياة الجديدة، الاثنين، ١١/ ٨/ ٢٠٠٣ م، عدد ٢٨٠٦، حيث ورد في هذا العدد أكثر من خمس عشرة كلمة.

٣٠. انظر صحيفة الأيام، الأحد، ٢٠/ ٢/ ٢٠٠١ م، عدد ١٤٩٨، حيث أحصينا في هذا العدد قرابة خمس عشرة كلمة أيضاً.

٣١. القدس، الثلاثاء، ٢٨/ ٩/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٦١٢، ص ٦، عمود ٤.

٣٢. الحياة الجديدة، الخميس، ٤/ ١١/ ٢٠٠٤م، عدد ٣٢٤٩، ص ١٨، عمود ٦.

٣٣. القدس، الثلاثاء، ٢٨/ ٩/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٦١٢، ص ٦، عمود ٣.

٣٤. الحياة الجديدة، الخميس، ٤/ ١١/ ٢٠٠٤م، عدد ٣٢٤٩، ص ١٨، عمود ٦.

٣٥. معلم الإملاء الحديث، محمد إبراهيم سليم، مكتبة ابن سيناء، القاهرة، ١٩٨٧م، ص ٣٥/ ٣٦.

٣٦. القدس، الجمعة، ٢١/ ٣/ ٢٠٠٣م، عدد ١٢٠٦٠، ص ٦، عمود ٢.

٣٧. القدس، الأربعاء، ١٣/ ٨/ ٢٠٠٣م، عدد ١٢٢٠٥، ص ٢، عمود ١.

٣٨. الأيام، الجمعة، ٢٤/ ٩/ ٢٠٠٤م، عدد ٣١١٧، ص ٨، عمود ٤.

٣٩. الحياة الجديدة، الخميس، ٤/ ١١/ ٢٠٠٤م، عدد ٣٢٤٩، ص ٧، عمود ٦.

٤٠. القدر/ ١.

٤١. أوضح المسالك: ١/ ٣٣٥ – ٣٣٨.

٤٢. القدس، الأحد، ١٠/ ١١/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٩٣٥، ص ٢، عمود ٣.
٤٣. القدس، الثلاثاء، ٢٨/ ٩/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٦١٢، ص ١٤، عمود ٥.
٤٤. القدس، الأربعاء، ٨/ ٥/ ٢٠٠٢ م، عدد ١١٧٤٩، ص ٥، عمود ٤.
٤٥. الحياة الجديدة، الجمعة، ١٩/ ١/ ٢٠٠١م، عدد ١٩٤٧، ص ١٠، عمود ٨، عمود ٢.
٤٦. أدب الكاتب، ابن قتيبة: ص٢٦٦.
٤٧. القدس، الجمعة، ٢/ ٨/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٣٥، ص ١٥، عمود ٥.
٤٨. القدس، الأربعاء، ٢/ ٧/ ٢٠٠٣م، عدد ١٢١٦٣، ص١٨، عمود ٣.
٤٩. القدس، الأربعاء، ١١/ ٩/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٧٥، ص ٨، عمود ١.
٥٠. القدس، الأحد، ٢١/ ٤/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٧٣٢، ص ٦، عمود ٤.
٥١. القدس، الاثنين، ٦/ ١/ ٢٠٠٣م، عدد ١١٩٩٠، ص١٠، عمود ٥.
٥٢. القدس، الاثنين، ٣/ ٢/ ٢٠٠٣م، عدد ١٢٠١٨، ص ١٢، عمود ٢.
٥٣. الأيام، السبت، ١٩/ ٤/ ٢٠٠٣م، عدد ٢٥٩٩، ص ٩، عمود ٢.
٥٤. القدس، ٧/ ٤/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٤٣٨، ص ٦، عمود ٥.
٥٥. القدس، ٨/ ٥/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٧٤٩، ص ٢٢، عمود ٣.
٥٦. الأيام، الخميس، ١/ ٨/ ٢٠٠٢ م، عدد ٢٣٤٤، ص ٢١، عمود ٦.
٥٧. القدس، الأربعاء، ٢٤/ ٧/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٢٦، ص ٢، عمود ٤.
٥٨. القدس، الأحد، ٢١/ ٤/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٧٣٢، ص ٥، عمود ٣.
٥٩. القدس، ١٥/ ١٢/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٩٦٨، ص ٢٣، عمود ٥.
٦٠. الأيام، ١٠/ ٨/ ٢٠٠١م، عدد ٢٠٢٧، ص ٢١، عمود ٤.
٦١. المصدر السابق، ص ٢١، عمود ٦.
٦٢. القدس، الثلاثاء، ٢٢/ ١٠/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٩١٦، ص ٢٣، عمود ٣.
٦٣. القدس، الأحد، ١٥/ ١٢/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٩٦٨، ص١٩، عمود ٥.
٦٤. الحياة، السبت، ٢/ ٦/ ٢٠٠١م، عدد ٢٠٧٨، ص ٨، عمود ٤.
٦٥. الأيام، الثلاثاء، ٢٢/ ٢/ ٢٠٠١م، عدد ١٥٠٠، ص٧، عمود ٦.
٦٦. الأيام، السبت، ١/ ١١/ ٢٠٠٣م، عدد ٢٧٩٥، ص ٤، عمود ٣.

٦٧. القدس، الأربعاء، ٢/ ٧/ ٢٠٠٣م، عدد ١٢١٦٣، ص٣، عمود ٥.

٦٨. الحياة، السبت، ١٣/ ١٢/ ٢٠٠٣م، عدد ٢٩٢٧، ص٤، عمود ٢.

٦٩. الحياة، الأربعاء، ١٢/ ٥/ ٢٠٠٤م، عدد ٣٠٧٤، ص ١٧، عمود ٤.

٧٠. معلم الإملاء الحديث، محمد إبراهيم سليم: ص ٦٣.

٧١. القدس، الثلاثاء، ١٢/ ٦/ ٢٠٠١م، عدد ١١٤٢٣، ص٢، عمود٤.

٧٢. القدس، الخميس، ٢٠/ ٥/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٤٨١، ص ١٠، عمود ٣.

٧٣. القدس، الأحد٥٠/ ٨/ ٢٠٠١م، عدد ١٢٤٨١، ص ٩، عمود ٣.

٧٤. الحياة الجديدة، الاثنين، ١٨/ ٢/ ٢٠٠٢م، عدد ٢٣٣٦، ص١٣، عمود ٦.

٧٥. القدس، الأحد، ٢١/ ٤/ ٢٠٠٢ م، عدد ١١٧٣٢، ص٤، عمود ٤.

٧٦. الحياة الجديدة، الاثنين، ١٨/ ٢/ ٢٠٠٢م، عدد ٢٣٣٦، ص ١٣، عمود ٥.

٧٧. القدس، الأربعاء، ٢/ ٧/ ٢٠٠٣م، عدد ١٢١٦٣، ص١٠، عمود ٣.

٧٨. لسان العرب: (عرب) .

٧٩. أوضح المسالك: ١/ ٣٩.

٨٠. شذور الذهب: ص ٥٤– ٥٥.

٨١. القدس، الثلاثاء، ٩/ ١٠/ ٢٠٠١م، عدد ١١٥٤٣، ص ١٠، عمود ٢.

٨٢. الحياة الجديدة، الثلاثاء، ٩/ ١٠/ ٢٠٠١م، عدد ٢٢٠٧، ص٦، عمود ٥.

٨٣. القدس، الاثنين، ٣/ ٢/ ٢٠٠م، ٣عدد، ١٢٠١٨، ص٣، عمود٢.

٨٤. الحياة الجديدة، الجمعة، ١١/ ٦/ ٢٠٠٣م، عدد ٢٧٤٧، ص١١، عمود٥.

٨٥. الحياة الجديدة، الخميس، ٢٣/ ١٠/ ٢٠٠٣م، عدد ٢٨٧٩، ص١٥، عمود ٢.

٨٦. انظر ص ١٥٢– ١٥٤ من هذه الدراسة، «مبحث كتابة الهمزة المتوسطة».

٨٧. القدس، الجمعة، ٢١/ ٣/ ٢٠٠٣م، عدد ١٢٠٦٠، ص٧، عمود ٦.

٨٨. القدس، الأحد٣٠/ ٦/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٠٢، ص١٨، عمود٢. ص١، عمود ٣.

٨٩. القدس، الأحد ٣٠/ ٦/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٠٢، ص٢، عمود ٥.

٩٠. القدس، الأربعا، ء ١٤/ ٩/ ٢٠٠٥م، عدد ١٢٩٥٧، ص٣، عمود ٤.

٩١. الأيام، الثلاثاء، ٤/ ١٢/ ٢٠٠١م، عدد ٢١٤٣، ص ٩، عمود ٢.

٩٢. القدس، الثلاثاء، ٤/ ١٢/ ٢٠٠١م، عدد ١١٥٩٩، ص١، عمود ٤.

٩٣. الحياة الجديدة، السبت، ١٣/ ١٢/ ٢٠٠٣م، عدد ٢٩٢٧، ص٤، عمود ٢.

٩٤. الحياة الجديدة، الخميس، ٨/ ١٢/ ٢٠٠١م، عدد ١٩٦٧م، ص٦، عمود ٤.

٩٥. القدس، الثلاثاء، ٢٢/ ١٠/ ٢٠٠٢، عدد ١١٩١٦، ص٢، عمود ٤.

٩٦. القدس الاثنين ٣/ ٢/ ٢٠٠٣م، عدد ١٢٠١٨، ص٦، عمود٢.

٩٧. القدس الاثنين ٢٣/ ٢/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٣٩٤، ص٢، عمود ٥

٩٨. الأيام السبت ٣٠/ ٩/ ٢٠٠٠م، عدد ١٧١٨، ص١٣، عمود٦.

٩٩. الحياة السبت ١٣/ ٢/ ٢٠٠٣م، عدد ٢٩٢٧، ص٤، عمود٢.

١٠٠. القدس الثلاثاء ٩/ ١٠/ ٢٠٠١م، عدد ١١٥٤٣، ص١، عمود٣.

١٠١. القدس الثلاثاء ٤/ ١٢/ ٢٠٠١، عدد ١١٥٩٩، ص١٥، عمود٦.

١٠٢. الأيام الجمعة ١٨/ ٥/ ٢٠٠١، عدد ١٩٤٣، ص١٠، عمود٤.

١٠٣. الأيام الخميس ٢١/ ٢/ ٢٠٠٢، عدد ٢٢٢٠، ص١٠، عمود٢.

١٠٤. القدس، الأربعاء، ١١/ ٩/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٧٤، ص ٦، عمود ٢.

١٠٥. سنعرض هذا الموضوع ونماذج الأخطاء وتصويبها في مبحث الأخطاء الإعرابية في تمييز العدد إن شاء **الله**. انظر: ص ٣٣– ٣٤.

١٠٦. القدس، الثلاثاء، ٩/ ٩/ ٢٠٠٣م، عدد ١٢٢٣٢، ص٢، عمود٣.

١٠٧. القدس، الثلاثاء، ٢٨/ ٩/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٦١٢، ص١٤، عمود٢.

١٠٨. الحياة الجديدة، السبت، ٣٠/ ٩/ ٢٠٠٠م، عدد ١٨٣٩، ص٦، عمود٤.

١٠٩. المصدر السابق: ص١٢، عمود٧.

١١٠. القدس، الأربعاء، ٨/ ٥/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٧٤٩، ص٥، عمود٢.

١١١. الحياة الجديدة، الاثنين، ٥/ ٨/ ٢٠٠٢م، عدد ٢٤٤٤، ص٢، عمود٢.

١١٢. النحو الوافي: ٤/ ٤٣٤.

١١٣. أوضح المسالك: ٣/ ٢٩٩.

١١٤. القدس، الاثنين، ٢٣/ ٢/ ٢٠٠٤، عدد ١٢٣٩٤، ص ٩، عمود ٤.

١١٥. القدس، الأربعاء، ٤/ ٤/ ٢٠٠١م، عدد ١١٣٥٥، ص ٢، عمود ٢.

١١٦. الحياة، الثلاثاء، ٩/ ١٠/ ٢٠٠١م، عدد ٢٢٠٧، ص ٦، عمود٥.

١١٧. القدس، الجمعة، ٢٥/ ٥/ ٢٠٠١م، عدد ١١٤٠٦، ص ٥، عمود ٢.

١١٨. الحياة، الثلاثاء، ٩/ ١٠/ ٢٠٠١م، عدد ٢٢٠٧، ص ٦، عمود٥.

١١٩. القدس، الأربعاء ٢٤/ ٧/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٢٦، ص٥، عمود٢.

١٢٠. القدس، ٢٨/ ٧/ ٢٠٠١م، عدد ١١٤٧٠، ص ١٣، عمود ٣.

١٢١. القدس، الثلاثاء، ٤/ ١٢/ ٢٠٠١م، عد ١١٥٩٩، ص١٢، عمود٥.

١٢٢. الحياة الجديدة، الخميس، ١٢/ ٩/ ٢٠٠٢م، عدد ٢٤٨٢، ص١١، عمود٣.

١٢٣. القدس، الأربعاء، ١١/ ٩/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٧٤، ص ٢، عمود ٣.

١٢٤. القدس، الأربعاء، ١١/ ٩/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٧٤، ص ٢، عمود ٣.

١٢٥. القدس، الأحد، ١٨/ ١/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٣٦١، ص ١٢، ص٥.

١٢٦. القدس، السبت، ١٦/ ٧/ ٢٠٠٥م، عدد ١٢٨٩٨، ص١، عمود ٢.

١٢٧. الحياة الجديدة، الجمعة، ٣٠/ ٩/ ٢٠٠٥م، عدد ٣٥٧٣، ص١٤، عمود٥.

١٢٨. الأيام، الخميس، ١/ ٨/ ٢٠٠٢م، عدد ٢٣٤٤، ص١، عمود٦.

١٢٩. القدس، الجمعة، ٢٥/ ٥/ ٢٠٠١م، عدد ١١٤٠٦، ص ٩، عمود ٤.

١٣٠. القدس، الأحد، ٢٧/ ١/ ٢٠٠٢م، عدد، ١١٦٥١، ص ٦، عمود ١.

١٣١. القدس، الجمعة، ٢/ ٨/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٣٥، ص٧، عمود ٢.

١٣٢. القدس، الأحد، ١٥/ ١٢/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٩٦٨، ص ١٢، عمود ٥.

١٣٣. القدس، الثلاثاء، ١٢/ ٦/ ٢٠٠١م، عدد ١١٤٢٤، ص ٣، عمود ٣.

١٣٤. المصدر السابق: ص ١٢، عمود ٤.

١٣٥. القدس، الاثنين، ٢٣/ ٢/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٣٩٤، ص١٢، عمود ٤.

١٣٦. الحياة الجديدة، السبت، ٢/ ٦/ ٢٠٠١م، عدد ٢٠٧٨، ص١٠، عمود ١.

١٣٧. الأيام، الخميس، ١/ ٨/ ٢٠٠٢م، عدد ٢٣٤٤، ص٨، عمود ٥.

١٣٨. الحياة الجديدة، الخميس، ١٢/ ٩/ ٢٠٠٢م، عدد ٢٤٨٢، ص٧، عمود ٢.

١٣٩. الحياة الجديدة، السبت، ١٠/ ٣/ ٢٠٠١م، عدد ١٩٩٤، ص٨، عمود ٣.

١٤٠. الحياة الجديدة، الجمعة ٣٠/ ٩/ ٢٠٠٥م، عدد ٣٥٧٣، ص٨، عمود ٥.

١٤١. القدس، الأحد ٥/ ٨/ ٢٠٠١م، عدد ١١٤٧٨، ص ١١، عمود ١.

١٤٢. القدس، الأحد ٢١/ ٤/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٧٣٢، ص ١، عمود ٢.

١٤٣. القدس، الثلاثاء ٩/ ٩/ ٢٠٠٣م، عدد ١٢٢٣٢، ص ٤، عمود ٧.

١٤٤. المرجع السابق: ص ٤، عمود ٧.

١٤٥. المرجع السابق: ص ٥، عمود ٢.

١٤٦. القدس، السبت ١٧/ ٧/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٥٣٩، ص ١٨، عمود ٤.

١٤٧. القدس، الأربعاء ٢/ ٦/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٤٩٤، ص ١٣، عمود ٢.

١٤٨. القدس، الثلاثاء، ٤/ ١٢/ ٢٠٠١م، عدد ١١٥٩٩، ص ٥، عمود ٣.

١٤٩. المرجع السابق: ص ٧، عمود ٥.

١٥٠. القدس، الثلاثاء، ٢٢/ ١٠/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٩١٦، ص ٣، عمود ٤.

١٥١. القدس، الخميس، ٢٣/ ١٢/ ٢٠٠٤م، عدد ١٢٦٩٦، ص ٢، عمود ١.

١٥٢. الحياة الجديدة، الخميس ٢٣/ ١٠/ ٢٠٠٣م، عدد ٢٨٧٩، ص ٥، عمود ٢.

١٥٣. الحياة الجديدة، الجمعة ٣٠/ ٩/ ٢٠٥م، عدد ٣٥٧٣، ص ١٤، عمود ٥.

١٥٤. الأيام، الاثنين ١٨/ ١٢/ ٢٠٠٠م، عدد ١٧٩٧، ص ٥، عمود ٤

١٥٥. الأيام، الخميس ٢١/ ٢/ ٢٠٠٢م، عدد ٢٢٢٠، ص ٩، عمود ٢

١٥٦. أوضح المسالك: ٤/ ٢٤٩– ٢٥٠.

١٥٧. النحو الوافي، عباس حسن: ٤/ ٥٢٠– ٥٢١.

١٥٨. المصدر السابق: ٤/ ٥١٩.

١٥٩. الحياة الجديدة، السبت، ٧/ ١٠/ ٢٠٠١م، عدد ١٨٤٦، ص ١٥، عمود ٢.

١٦٠. الأيام، الاثنين، ١٨/ ١٢/ ٢٠٠٠م، عدد ١٧٩٧، ص ٥، عمود ٤.

١٦١. الحياة الجديدة، الجمعة ١٣/ ٦/ ٢٠٠٣ م، عدد ٢٧٤٧، ص٥، عمود ٥.

١٦٢. القدس، الأربعاء، ١١/ ٩/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٨٧٤، ص ٦، عمود ٢.

١٦٣. القدس، الثلاثاء، ٢٢/ ١٠/ ٢٠٠٢م، عدد ١١٩١٦، ص٢٢، عمود ٥.

١٦٤. الحياة الجديدة، الأربعاء، ١٢/ ٥/ ٢٠٠٤م، عدد ٣٠٧٤، ص ١٤، عمود ٣.

١٦٥. المحتسب، ابن جني، ١/ ٢٣٦.

## المصادر والمراجع:

١. أساس البلاغة، لجار الله محمود الزمخشري (ت ٥٣٨هـ) ، تحقيق: عبد الرحيم محمود، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، ١٤٠٢ هـ.

٢. أدب الكاتب، ابن قتيبة، تحقيق: محمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٩٨٢م.

٣. الأخطاء الشائعة في استعمالات حروف الجر، محمود عمار، دار عالم الكتب، الرياض، ط١، ١٩٩٨م.

٤. الأخطاء الشائعة وأثرها في تطور اللغة العربية، ماجد الصايغ، دار الفكر اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٠م.

٥. البحث اللغوي عند العرب، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الرابعة، ١٩٨٢م.

٦. الخصائص، ابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى، ط٢، ١٩٥٢م.

٧. الصحافة العربية، نشأتها وتطورها، أديب مروة، منشورات دار مكتب الحياة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٦١م.

٨. الصحافة رسالة استعداد وفن وعلم، خليل صابات، دار الجمهورية، بغداد، الطبعة الثانية، ١٩٦٧م.

٩. اللغة والنحو بين القديم والحديث، عباس حسن، عالم الكتب، القاهرة، (بدون، ط،ت).

١٠. المحتسب، ابن جني،

١١. النحو الكامل في قواعد اللغة العربية، مصطفى السنجرجي، الكويت، ١٩٨٢م.

١٢. النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف القاهرة ط١٠، ١٩٩١م، ١/ ٥٠١– .

١٣. أوضح المسالك إلى ألفيه ابن مالك، ابن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، ١٩٧٩م.

١٤. بحث بعنوان: «في مسألة الاستعمال اللغوي في البرامج الإذاعية والتلفزيونية»، إبراهيم ابن مراد، مجلة الإذاعات العربية، اتحاد الدول العربية، العدد الثاني، ٢٠٠ (١٦٥) اللغة ووسائل الإعلام الجماهيرية، محمد جميل شلش، الموسوعة الصغيرة، بغداد، ١٩٨٦م.

١٥. جمهرة اللغة، لابن دريد، (ت٣٢١) ، دار صادر، بيروت، (بدون) .

١٦. شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، ابن هشام الأنصاري، تحقيق إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٦م.

١٧. شرح ابن عقيل، تحقيق: محمد محي عبد الحميد، ط٢، (بدون) ، ١/ ٥٣٨.

١٨. في اللغة والأدب، إبراهيم مدكور، دار المعارف، القاهرة، سلسلة اقرأ، رقم ٣٣٧، ١٩٧٠م.

١٩. قضايا لغوية في ضوء القراءات القرآنية، صبحي الصالح، الجامعة اللبنانية، بيروت، (بدون) .

٢٠. لسان العرب، لابن منظور، (ت ٧١١هـ) ، دار صادر، بيروت، (بدون) .

٢١. معلم الإملاء الحديث، محمد إبراهيم سليم، مكتبة ابن سيناء، القاهرة، ١٩٨٧م.

٢٢. مقال بعنوان: «اللغة العربية والإعلام الجماهيري»، زكي الجابر، المجلة العربية للثقافة، السنة العاشرة، العدد١٩، سبتمبر١٩٩٠م.

٢٣. نظرات في الأخطاء اللغوية الشائعة، عبد الله صالح بابعير.

# أحكام الوليمة في الفقه الإسلامي
# دراسة مقارنة

د. إسماعيل شندي*

* أستاذ الفقه المقارن المشارك في قسم التربية الإسلامية، منطقة الخليل التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

## ملخص:

يتناول هذا البحث على موضوعاً فقهياً مهماً بعنوان «أحكام الوَلِيمَة في الفقه الإسلامي- دراسة مقارنة»، وقد بُني على سبعة مباحث، خُصِّصَ الأول منها للتَّعريف بالوَلِيمَة، والثاني لبيان حُكمها، والثالث لما يُصنع فيها، والرابع لبيان وقتها ومدتها، والخامس لحكم إجابة الدعوة إليها، والسادس لحكم الأكل منها، والسابع لشروط حضورها، وقد خلص إلى مجموعة من النتائج، كان من أبرزها: أن الوَلِيمَة تختصُّ بالطعام الذي يُصنع في العُرْس دون غيره، وأن الفقهاء مختلفون في حكمها، وحكم إجابة الدعوة إليها، وكذا الأكل منها، وأن ثَمَّةَ ضوابط لا بد من توافرها كشروط لحضورها.

# *Abstract:*

*This research is based on an important fiqih subject entitled "The Rule of Banquet in Islamic Jurisprudence– A Comparative Study". It consists of seven chapters. The first is allocated to the definition of banquet ;the second to the explanation of its ruling ; the third to what it is made of ; the fourth to the explanation of its duration and time ; the fifth to the ruling of responding to an invitation for a banquet ; the sixth to the ruling of eating ; and the seventh to the conditions that must be present to attend a banquet. It concludes with a set of results ; the most important is that a banquet is devoted to the food exclusively made at the wedding. It also shows that scholars disagree on its ruling and the ruling of responding to the invitation and eating from the food made for it. Finally, it indicates that there must be set restrictions available as conditions for attending a banquet.*

## مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين، محمد بن عبد الله، وعلى آله وأصحابه ومن والاه وبعد:

شأن الإنسان المسلم في هذه الحياة، هو سعيه الدائم لأن تكون أقواله وأفعاله منسجمة مع الهدي الإلهي، لإدراكه الجازم أنه مخلوق لعبادة الله -سبحانه- مصداقاً لقوله -تعالى- : « وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ » [1]. وبذلك فهو يُخْضِع جميع تصرفاته لهذا الهدي، لتنبثق منه وتُحكم به.

ومن الأمور التي تشغل بال المسلم، ويسعى جاهداً للتَّعرف على أحكام الإسلام فيها: ما يُصنع من أطعمة في المناسبات المختلفة؛ في الخِطبة، والزواج، والبناء، والولادة، والخِتان، والمآتم، ... إلخ.

ويقوم الباحث في هذه الدراسة ببيان الأحكام الفقهية المتعلقة بالأطعمة التي تُصنع في الزواج، والتي أطلق عليها الفقهاء اسم «الوَلِيمَة»، وعالجوا مسائلها ضمن موسوعاتهم الفقهية القديمة، لكنَّ حديثهم عنها جاء مختصراً في بعض الأحيان، أو كانت المعالجة من وجهة نظر المذهب الفقهي فحسب، إضافة لكون بعض الأحكام المتعلقة بها، قد بنيت على نصوص حديثية هي بحاجة إلى تحقيق.

وممن عالجها من المعاصرين: الدكتور وهبة الزحيلي في موسوعته الفقهية: « الفقه الإسلامي وأدلته»، والدكتور محمد عقلة في موسوعته: « نظام الأسرة في الإسلام»، والشيخ محمد ناصر الدين الألباني في كتابه: « آداب الزفاف في السنة المطهرة»، غير أن حديث الزحيلي وعقلة جاء مختصراً جداً، حيث تناولا أحكامها ضمن موسوعتين فقهيتين شملت الأولى جميع موضوعات الفقه الإسلامي، وشملت الثانية جميع الموضوعات المتعلقة بنظام الأسرة في الإسلام، ومعلوم أنه ليس هدف هذا النوع من المؤلفات أن يتعرض لكل جزئية في الموضوع قيد البحث، وأما الألباني، فقد عالجها ضمن منهجه هو، من خلال عرض النصوص الحديثية المتعلقة بها، واستخراج الأحكام الفقهية منها دون التعرض لآراء المذاهب الفقهية وإجراء موازنة بينها.

ونظراً لأهمية التَّعرف إلى جميع الأحكام الفقهية المتعلقة بهذه المسألة، ولعدم وجود بحث مستقل -على حد علمي- يجمع شتاتها، ويعالجها من جوانبها كافة، ويجيب عن أسئلة المكلفين،

فقد ارتأيت أن أكتب فيها خدمة للفقه الإسلامي، وعنونت لها بـ: «أحكام الوَلِيمَة في الفقه الإسلامي– دراسة مقارنة» ، وجعلتها في سبعة مباحث وخاتمة، على النحو الآتي:

- **المبحث الأول: تعريف الوَلِيمَة.**
- **المبحث الثاني: حكم الوَلِيمَة.**
- **المبحث الثالث: ما يُصنع في الوَلِيمَة.**
- **المبحث الرابع: وقت الوَلِيمَة ومدتها.**
- **المبحث الخامس: حكم إجابة الدعوة إلى الوَلِيمَة.**
- **المبحث السادس: حكم الأكل من الوَلِيمَة.**
- **المبحث السابع: شروط حضور الوَلِيمَة.**
- **ثم جاءت الخاتمة لتلخص أهم نتائج البحث، ثم التوصيات.**

## المبحث الأول:

## تَعرِيفُ الوَلِيمَة:

### ◄ الوَلِيمَةُ في اللغة [٢] :

الوَلْمُ، والوَلَمُ: حِزامُ السَّرْجِ والرَّحْل. والوَلْمُ: القَيْد. والوَلْمُ: تمَامُ الشَّيءِ وَاجْتِمَاعُهُ، وَأَوْلَمَ الرَّجُلُ: إِذَا اجْتَمَعَ خُلُقُهُ وَعَقْلُهُ.

وتُطْلَقُ الوَلِيمَةُ في قول بعض أهل اللغة على طَعَام العُرْسِ وَالإِمْلاكِ [٣] ، قال الحسن العسكري : « ما يُطْعَمُ فِي الإِمْلاكِ مِنَ الوَلْمِ، وَهُوَ الجَمْعُ، لأَنَّ الزَّوْجَيْنِ يَجْتَمِعَانِ» [٤] .

وتُطْلَقُ في قول الجمهور منهم [٥] على طعام العُرْسِ خاصة، وعلى غيره بقيد. قال الخليل بن أحمد: «الوليمة: طَعَامٌ يُتَّخَذُ عَلَى عُرْسٍ» [٦] ، وقال ابن فارس: «وأهل اللغة يقولون: طَعَامُ العُرْسِ وَلِيمَةٌ» [٧] . وقال ابن منظور: «قال أبو عبيد: سمعت أبا زيد يقول: يُسَمَّى الطَّعَامُ الذِي يُصْنَعُ عِنْدَ العُرْسِ الوَلِيمَة، والذي عِنْدَ الإِمْلاكِ النَّقِيعَة» [٨] .

وسبب تسمية طعام العُرْسِ وَلِيمَة: أن الزوجين يجتمعان، فسُمِّيَ الطعامُ الذي يُصنع ابتهاجاً بهذه المناسبة وَلِيمَة، من الوَلْمِ: وهو الجَمْعُ، والاجْتِمَاعُ وتمام الأمر [٩] .

وقيل: الوَلِيمَةُ كُلُّ طَعَامٍ صُنِعَ لِعُرْسٍ وَغَيْرِهِ.

يبدو واضحاً مما سبق أن علماء اللغة متفقون على أن لفظ الوَلِيمَة يُطلق على الطعام الذي يُصنع لمناسبة، لكنهم اختلفوا في نوع هذه المناسبة: فمنهم من أطلق، ولم يُسمِّ مناسبة بعيْنها، معتبراً أن كل طعام يُصنع لعُرْسٍ أو لغيره يُسمَّى وَلِيمَة، ومنهم من قيد هذه المناسبة بالعُرْسِ، أو الإملاك، فأطلق لفظ الوَلِيمَةِ على الطعام الذي يُصنع فيهما فحسب، بينما ذهب الجمهور منهم إلى أن الوَلِيمَةَ إذا أطلقت فإنها تَختَص بالطعام الذي يُصنع في العُرْسِ خاصة، أما غيره من الأطعمة التي تُصنع لمناسبات أخرى، فيمكن أن يطلق عليها لفظ الوَلِيمَةِ بقيد.

## ◄ الوَلِيمَةُ في الاصطلاح:

لا يختلف قول الفقهاء- في تعريف الوَلِيمَة- عن قول أهل اللغة، فقد ذهب جمهور الفقهاء؛ الحنفية (١٠) ، والمالكية (١١) ، والشافعية (١٢) ، والحنابلة (١٣) ، إلى أن الوَلِيمَة تختص بطعام العُرْسِ دون غيره. قال الدردير: « الوَلِيمَة هي طعام العُرْسِ خاصة» (١٤)، وقال ابن قدامة: « الوَلِيمَة اسم للطعام في العُرْسِ خاصة، لا يقع هذا الاسم على غيره» (١٥) .

وقال بعض الحنفية (١٦) ، والشافعية (١٧) في قول، والحنابلة (١٨) في رواية: إن الوَلِيمَة تقع على كل طعام لسرور حادث. جاء في مغني المحتاج قوله: « وهي تقع على كل طعام يُتخذ لسرور حادث؛ من عُرْسٍ، وإملاك وغيرهما، لكن استعمالها مطلقة في العُرْس أشهر، وفي غيره بقيد» (١٩) .

وقول الجمهور هو ما أميل إليه، لأنه يتفق مع قول جمهور أهل اللغة، العارفين بموضوعات اللغة، وبلسان العرب (٢٠) ، قال ابن رَسْلان: « وقول أهل اللغة أقوى، لأنهم أهل اللسان، وهم أعرف بموضوعات اللغة، وأعرف بلسان العرب» (٢١) ، ولأن استعمال هذه الكلمة في هذا المعنى يجعلها تتناسب والموضوعات التي سوف يتناولها هذا البحث، والتي عالجها الفقهاء حينما بحثوا موضوع الوَلِيمَة (٢٢) ، إضافة إلى أن اللغويين والفقهاء قد وضعوا للأطعمة التي تُصنع في المناسبات الأخرى من غير العُرْسِ تسميات أخرى غير الوَلِيمَة (٢٣) ، فسمُّوا ما يُصنع للختان: العَذِيرَةَ، وللولادة: الخُرْسَ، ولبناء الدار: الوَكِيرَةَ، ولقدوم الغائب: النَّقِيعَةَ (٢٤)، وللمأتم: الوَضِيمَةَ، ولأجل الولد: العَقِيقَةَ، وعند حِذَاقِ الصبي: الحِذَاقَ، وما يُتخذ لسبب أو غير سبب: مَأْدُبَة (٢٥) .

## المبحث الثاني:

### حُكْمُ الوَلِيمَة:

**اختلف الفقهاء في حكم الوَلِيمَة ولهم في ذلك ثلاثة أقوال:**

♦ **القول الأول**: إنها سنة مؤكدة، وهو قول الحنفية [٢٦]، والمالكية [٢٧]، والراجح عند الشافعية [٢٨]، والمذهب عند الحنابلة [٢٩]، فيُستحب لمن تزوج –عند هؤلاء– وكان مُوسراً، أن يصنع وَلِيمَةً، ويدعو إليها الناس، جاء في مختصر الخِرقي قوله: « ويُستحب لمن تزوج أن يُولِمَ، ولو بشاة» [٣٠]، وقال ابن قدامة: « لا خلاف بين أهل العلم في أن الوَلِيمَة سنة في العُرْسِ مشروعة» [٣١]. واستدلوا بثبوت ذلك في السنة القولية والفعلية [٣٢]، **ومن ذلك**:

١. ما روي عن إبراهيم بن سَعْد، عن أبيه، عن جدِّه، قال: إنَّ عَبْدَ الرَّحْمن بنَ عَوْف جَاءَ إلى النبي –صلى الله عليه وسلم– وعَليْه أَثَرُ صُفْرَة [٣٣]، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْه وَسَلَّمَ– : تَزَوَّجْتَ؟ قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: وَمَنْ؟ قَالَ: امْرَأَةً مِنْ الْأَنْصَارِ [٣٤]، قَالَ: كَمْ سُقْتَ؟ قَالَ: زِنَةَ نَوَاة [٣٥] مِنْ ذَهَبٍ، أَوْ نَوَاةً مِنْ ذَهَبٍ، فَقَالَ لَهُ النَّبِيُّ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– : أَوْلِمْ وَلَوْ بِشَاةٍ» [٣٦].

٢. وعن أنس بن مالك –رضي الله عنه– قال: مَا أَوْلَمَ النَّبِيُّ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– عَلَى شَيْءٍ مِنْ نِسَائِهِ مَا أَوْلَمَ عَلَى زَيْنَبَ [٣٧]، أَوْلَمَ بِشَاةٍ» [٣٨].

٣. وعن أنس بن مالك –رضي الله عنه– : « أن رسول الله– صلى الله عليه وسلم– اصْطَفَى صَفِيَّةً لنَفْسه، فَخَرَجَ بِهَا، حَتَّى إذَا بَلَغْنَا سَدَّ الصَّهْبَاءِ [٣٩] حَلَّتْ، فَبَنَى بِهَا، ثُمَّ صَنَعَ حَيْسًا [٤٠] في نِطَعٍ [٤١] صَغِيرٍ، ثُمَّ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– : آذِنْ مَنْ حَوْلَكَ، فَكَانَتْ تِلْكَ وَلِيمَةَ رَسُولِ اللَّهِ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– عَلَى صَفِيَّةَ» [٤٢]. ووجه الاستدلال من النصوص السابقة أنها تدل على سُنِّيَّةِ الوَلِيمَة، ويُحمل الأمر في خبر زواج عبد الرحمن بن عوف –رضي الله عنه– على الاستحباب، بدليل أن الوَلِيمَة طعام لسرور حادث، فأشبه سائر الأطعمة [٤٣].

٤. وعن فاطمة بنت قيس –رضي الله عنها– أنها قالت: سمعت النبي –صلى الله عليه وسلم– يقول: «لَيْسَ في المَالِ حَقٌّ سِوَى الزَّكَاةِ» [٤٤]. ووجه الاستدلال بهذا الحديث أنه دل على أنه لا يجب في المَال شيء سوى الزكاة، فتخرج الوَلِيمَة من أن تكون واجبة.

٥. القياس على سائر الأطعمة، ذلك أن الوَلِيمَة طعام يصنع لسرور حادث، فلم يكن واجباً كما في سائر الأطعمة الأخرى [٤٥].

♦ **القول الثاني**: إنها واجبة، وهو قول بعض الشافعية [٤٦] ، والحنابلة [٤٧] في رواية عن أحمد، والظاهرية [٤٨] ، قال ابن حزم: « وفرض على كل من تزوج أن يُولِمَ بما قلَّ أو كثر» [٤٩]. **واستدلوا بما يأتي**:

١. قول النبي – صلى الله عليه وسلم – لعبد الرحمن بن عوف –رضي الله عنه– : أَوْلِمْ وَلَوْ بِشَاةٍ» [٥٠]، ووجه الاستدلال بهذا الحديث، أن النبي –صلى الله عليه وسلم– قد أمر عبد الرحمن بن عوف –رضي الله عنه– بعمل الوَلِيمَة، والأمر للوجوب ما لم ترد قرينة صارفة كما هو معلوم في علم الأصول [٥١] ، ولا وجود لهذه القرينة، فتكون الوَلِيمَة واجبة [٥٢] .

٢. وبقوله –صلى الله عليه وسلم– : « الوَلِيمَة حقٌّ وسُنَّة، فمن دُعي إليها فلم يُجب فقد عصى» [٥٣] ، ووجه الاستدلال بهذا الحديث: أن فيه تأكيداً على وجوب فعل الوَلِيمَة.

٣. وعن بريدة –رضي الله عنه– قال: " لَمَّا خَطَبَ عَلِيٌّ فَاطِمَةَ– رَضِيَ اللَّهُ تَعَالَى عَنْهُمَا– قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– : إِنَّهُ لَا بُدَّ لِلْعُرْسِ مِنْ وَلِيمَةٍ» [٥٤] . ومكان الاستدلال من هذا الحديث قول النبي –صلى الله عليه وسلم– : « إنه لا بد للعرس من وَلِيمَة» ووجه الاستدلال به أنه دل على وجوب عمل الوَلِيمَة.

٤. وبفعل النبي –صلى الله عليه وسلم– حيث أَوْلَمَ على صفية –رضي الله عنها– بتمر وسُوَيْق [٥٥] » [٥٦] .

٥. ولأنه لما كانت إجابة الدعوة إلى الوَلِيمَةِ واجبة، كان فعل الوليمة نفسها واجباً[٥٧].

♦ **القول الثالث**: هي فرض على الكفاية، فإذا فعلها واحد أو اثنان في الناحية أو القَبِيلَة، وشاع في الناس وظهر، سقط الفرض عن الباقين، ذكره الصيمري، في رواية عدَّها المطيعي ضعيفة [٥٨] .

وقول الجمهور هو ما أميل إليه، وهو أن الوَلِيمَةَ سنة مؤكدة، لقوة النصوص التي استندوا إليها. أما الأمر في خبر زواج عبد الرحمن بن عوف –رضي الله عنه–، فهو محمول على الاستحباب كما ذهب إلى ذلك الجمهور؛ باعتبار أن الوَلِيمَة طعام لسرور حادث، فأشبه سائر الأطعمة، ومما يقوي هذا أن النبي –صلى الله عليه وسلم– أمر عبد الرحمن بن عوف أن يُولم بشاة، ومعلوم أن الشاة ليست واجبة [٥٩] ، ويمكن أن يُجاب عنه أيضاً بأنه خطاب واحد، وفيه اختلاف، هل يستلزم العموم أم لا [٦٠] ، قال الشافعي: « لا أعلمه [٦١] أمر بذلك غير عبد الرحمن، ولا أعلمه أنه –صلى الله عليه وسلم– ترك الوَلِيمَة» [٦٢] ، قال ابن حجر: «فجعل ذلك مستنداً في كون الوَلِيمَة ليست بحَتْم» [٦٣] . وأما قوله –صلى الله عليه وسلم: «الوَلِيمَةُ حقٌّ وسُنَّةٌ»، فيُجاب عنه، بأن المقصود به أن الوَلِيمَةَ حقٌّ، أي ليست بباطل، بل

هي سنة فضيلة، يُندب إليها، وليس المراد بالحق الوجوب (٦٤) . وأما قوله –صلى الله عليه وسلم– لعلي –رضي الله عنه– وكذا فعله –صلى الله عليه وسلم– فيُجاب عنه بحمله على الاستحباب كما أجيب عن حديث عبد الرحمن بن عوف، باعتبار أن ما يُصنع في الوَلِيمَةِ هو طعام لسرور، فأشبه غيره من الأطعمة (٦٥) . وأما ما ذكر من حيث المعنى، باعتبار أن إجابة الدعوة الوَلِيمَة واجبة، فيكون فعلها كذلك، فهو باطل بالسَّلام، إذ إن السَّلامُ سنَّة، وإجابته واجبة (٦٦) . وأما القول بأن الوَلِيمَةَ فرضُ كفاية، فهو قول ضعيف كما أشار المطيعي في تكملة المجموع (٦٧) ، إذ إنه لا يستند إلى دليل صحيح عن النبي صلى الله عليه وسلم.

وتجزئ وَلِيمَةٌ واحدة وإن تزوج الرجل أكثر من زوجة إن نواها عن الكل، سواء تزوجهن في عقد واحد (٦٨) ، أو في عقود مختلفة، لتداخل أسبابها، كما لو نوى بركعتين صلاهما التَّحِيَّةَ والسُّنَّة (٦٩) ، باعتبار أن لكل منهما صلاة، وهي سنة، فتجزئ واحدة عن الجميع بالنية، وهنا لكل زوجة وَلِيمَة، وهي سنة أيضاً، فتجزئ وَلِيمَةٌ واحدة عن الجميع بالنية، والله –تعالى– أعلم.

## المبحث الثالث:

### ما يُصْنَعُ فِي الوَلِيمَة:

قد تكون الوَلِيمَة من اللَّحم، فإن كانت كذلك، فيرى الشافعية (٧٠) ، والحنابلة (٧١) ، أنه يُستحب أن لا تقل عن شاة إن أمكن، والأولى أن تزيد، ولا حدَّ لأكثرها (٧٢) ، قال البهوتي: « ويُسنُّ أن لا تنقص الوَلِيمَة عن شاة، ... والأولى الزيادة عليها» (٧٣) ، وتجوز الوَلِيمَةُ بالشاة في قول العلماء (٧٤) ، استدلالاً بحديث أنس بن مالك –رضي الله عنه– السابق: «مَا أَوْلَمَ النَّبِيُّ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– عَلَى شَيْءٍ مِنْ نِسَائِهِ مَا أَوْلَمَ عَلَى زَيْنَبَ، أَوْلَمَ بِشَاةٍ» (٧٥) . وقوله «ولو بشاة» للتقليل، أي ولو بشيء قليل كشاة (٧٦) .

أما الزيادة عليها، فبدلالة قول النبي –صلى الله عليه وسلم– لعبد الرحمن بن عوف –رضي الله عنه– : «... أَوْلِمْ وَلَوْ بِشَاةٍ» (٧٧) . قال المرداوي تعليقاً عليه: «ويُستفاد من الحديث أن الأولى الزيادة على الشاة، لأنه جعل ذلك قليلاً» (٧٨) .

وليس شرطاً أن تكون الوَلِيمَة من اللَّحم، فيجوز أن تكون من غيره من أنواع الطعام والشراب الأخرى، وهو قول المالكية (٧٩) ، والشافعية (٨٠)، والحنابلة (٨١) ، والظاهرية (٨٢) ، حتى وإن كان دون الشاة (٨٣) ، قال الدردير: «وتحصل –أي الوَلِيمَة– بأي شيء من أنواع الطعام، من لحم أو تمر أو زبيب أو سُوَيق أو خبز أو غير ذلك» (٨٤) ، وقال ابن قدامة: « فإن

أولم بغير هذا –أي بغير الشاة– جان» (٨٥) ، واستدلوا بما روي عن منصور بن صفيَّة عن أمِّه صفيَّة بنت شَيْبَة قالت: « أَوْلَمَ النَّبِيُّ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– عَلَى بَعْضِ نِسَائِهِ (٨٦) بِمُدَّيْنِ (٨٧) مِنْ شَعِيرٍ» (٨٨) ، وبحديث أنس بن مالك –رضي الله عنه– أن النبي –صلى الله عليه وسلم–: «أَقَامَ بَيْنَ خَيْبَرَ وَالْمَدِينَةِ ثَلَاثَ لَيَالٍ يُبْنَى عَلَيْهِ بِصَفِيَّةَ، فَدَعَوْتُ الْمُسْلِمِينَ إِلَى وَلِيمَتِه، وَمَا كَانَ فِيهَا مِنْ خُبْزٍ وَلَا لَحْمٍ، وَمَا كَانَ فِيهَا إِلَّا أَنْ أَمَرَ بِلَالًا بِالْأَنْطَاعِ فَبُسِطَتْ، فَأَلْقَى عَلَيْهَا التَّمْرَ وَالْأَقِطَ (٨٩) وَالسَّمْنَ» (٩٠) .

وبناء على ما سبق يجب التنبه إلى أمر مهم، وهو أن السواد الأعظم من الناس في أيامنا هذه، قد ترسَّخ في أذهانهم أن الوَلِيمَةَ لا تكون إلا من اللحم، ويذهب هؤلاء أو بعضهم إلى حد المبالغة في ذلك، وقد تطور الأمر إلى أن أصبح عادة اجتماعية متأصلة، مما أوقع كثيراً من الناس ممن لا يملكون المال في الحرج، وهذا أدى بدوره إلى عزوف الكثير من الشباب عن الزواج خوفاً من تكاليف الوَلِيمَة الباهظة، التي تفوق في كثير من الأحيان باقي تكاليف الزواج، وبناءً عليه، ومع حرصنا على التزام سنة النبي –صلى الله عليه وسلم– بعمل الوَلِيمَة، إلا أنه يجب توعية الناس بأن لا يبالغوا في ذلك، مع التذكير أيضاً أن الوَلِيمَة يمكن أن تكون من غير اللحم من أنواع الطعام والشراب، والله –تعالى– أعلم.

وقد استحب بعض الفقهاء أن يُزاد في وَلِيمَةِ البكر (٩١) ، واعْتُرِض عليه بفعل النبي –صلى الله عليه وسلم– عن زينب –رضي الله عنها– (٩٢) ، واعتبر آخرون أن مَرَدَّ الزيادة هو اليسار، فقالوا: من كانت لديه سَعَة فليكثر (٩٣) طعام الوَلِيمَة (٩٤) ، قال المرداوي: «وقد جرت العادة بفعل ذلك في حق البكر أكثر من الثيب» (٩٥) .

قلت: أما في أيامنا، فقد جرت العادة أن يُزاد في وَلِيمَة الزوجة الأولى، بخلاف غيرها، ودون النظر إلى كونها بكراً أو ثيباً، علماً أنه يندر في أيامنا أن تكون الزوجة الأولى ثيباً.

## المبحث الرابع:

### وَقْتُ الوَلِيمَة وَمُدَّتُهَا:

ذهب الحنفية (٩٦) ، والمالكية (٩٧) ، والشافعية (٩٨) في رواية، والحنابلة (٩٩) في قول، إلى أن الوقت المستحب للوَلِيمَة، هو فعلها بعد الدخول (١٠٠) ، لأنه –صلى الله عليه وسلم– لم يُولم على نسائه إلا بعد الدخول (١٠١) (١٠٢) . وقيل: تُستحب بالعقد، وهو قول للشافعية (١٠٣) ، وبه قال الحنابلة في رواية أخرى (١٠٤) ، وقيل: إن وقتها مُوسَّع من حين العقد إلى انتهاء

العُرْسِ، وهو رواية عند الشافعية (١٠٥) والحنابلة (١٠٦) ، قال صاحب الإنصاف: « قلت: الأولى أن يقال: إن وقتها مُوسَّع، من عقد النكاح إلى انتهاء أيام العُرْسِ، لصحة الأخبار في هذا، وكمال السرور بعد الدخول (١٠٧) .

والذي أميل إليه، هو أن الوَلِيمَةَ تختص بالدخول لا بالعقد، ومما يؤيد ذلك أن الصحابة –رضي الله عنهم– ترددوا في صفيَّة –رضي الله عنها– هل هي زوجة أو سُرِّيَّة (١٠٨) ؟ وكان ترددهم عند العقد، فيفهم من هذا أنه لو كانت الوَلِيمَةُ عنده لعرفوا أنها زوجة، لأن السُّرِّيَّة لا وَليمَةَ لها، فدل على أنها تكون عند الدخول، أو بعده (١٠٩) ، وقد جرت عادة الناس أن تكون الوَلِيمَةُ قبل الدخول لا بعده (١١٠) .

وهي تُصنع في يوم واحد في قول المالكية (١١١) ، وليس المقصود يوماً بتمامه، بل إن المقصود في أي قطعة من الزمن يقع الاجتماع فيها لأكلة واحدة، ويُكره تكرارها عندهم، إلا أن يكون المدعو ثانياً غير المدعو أولاً.

ويرى الجمهور (١١٢) أنه يجوز تكرارها أكثر من يوم (١١٣) ، استدلالاً بما روى الخَلَّالُ عن أُبَيٍّ –رضي الله– أنه أَعْرَسَ ودعا الأنصار ثمانية أيام (١١٤) .

من خلال ما سبق أستطيع القول أنه لا يوجد من الناحية الفقهية ما يمنع من تكرار الوَلِيمَةِ الواحدة في أكثر من يوم، وهو قول الجمهور، ذلك أن الوَلِيمَة فعل خير، وليس في النصوص الشرعية ما يمنع الإنسان من تكرار فعل الخير، بل هي على العكس من ذلك، فقد وردت نصوص كثيرة تدل على أن إطعام الطعام– ومن ضمنه الوَلِيمَة– مندوب إليه في الجملة، وهو من الشِّيَم الأصيلة في المجتمع المسلم، ومن الأمور التي تُدخل صاحبها الجنة، إذا كان القصد منها إرضاء الله –عز وجل– بعيداً عن الرياء وطلب السمعة، ومن النصوص التي وردت في الحث على إطعام الطعام، ما ورد عن عبد الله بن عمرو –رضي الله عنهما– «أَنَّ رَجُلاً سَأَلَ رَسُولَ اللهِ– صَلَّى اللهُ عَلَيْه وَسَلَّمَ– أَيُّ الإِسْلَام خَيْرٌ؟ قَالَ: تُطْعِمُ الطَّعَامَ، وَتَقْرَأُ السَّلامَ عَلَى مَنْ عَرَفْتَ، وَمَنْ لَمْ تَعْرِفْ» (١١٥) ، وعن عبد الله بن سلام –رضي الله عنه– قال: سمعت رسول الله –صلى الله عليه وسلم– يقول: يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَفْشُوا السَّلامَ، وَأَطْعِمُوا الطَّعَامَ، وَصَلُّوا بِاللَّيْلِ وَالنَّاسُ نِيَامٌ، تَدْخُلُوا الجَنَّةَ بِسَلامٍ» (١١٦) .

## المبحث الخامس:

### حُكْمُ إِجَابَةِ الدَّعْوَةِ إِلَى الوَلِيمَةِ:

**اختلف الفقهاء في حكم إجابة الدعوة إلى الوَلِيمَة، ولهم في ذلك ثلاثة أقوال:**

- **القول الأول**: ذهب الحنفية (١١٧) في قول، والمالكية (١١٨) ، والشافعية (١١٩)، والحنابلة (١٢٠) ، والظاهرية (١٢١) إلى القول بوجوب إجابة الدعوة إلى الوَلِيمَة (١٢٢)،

قال الدردير: « وتجب إجابة من عُيِّنَ لها بالشخص صريحاً أو ضمناً» (١٢٣) ، وقال الخرقي: «وعلى من دُعيَ أن يُجيب» (١٢٤) ، وقال ابن عبد البر: « لا خلاف في وجوب الإجابة إلى الوَلِيمَة لمن دُعيَ إليها إذا لم يكن فيها لَهْوٌ، وبه يقول مالك والشافعي، وأبو حنيفة وأصحابه» (١٢٥) . واستدلوا بما يلي:

١. ما روي عن عبد الله بن عمر– رضي الله عنهما– أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– قَالَ: «إِذَا دُعِيَ أَحَدُكُمْ إِلَى الْوَلِيمَةِ فَلْيَأْتِهَا» (١٢٦) .

٢. ما روي عن عبد الله بن عمر– رضي الله عنهما– أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– قَالَ : « أَجِيبُوا هَذِهِ الدَّعْوَةَ إِذَا دُعِيتُمْ لَهَا» (١٢٧) .

٣. وعن ابن عمر –رضي الله عنهما– أَنَّ النَّبِيَّ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– قَالَ: إِذَا دَعَا أَحَدُكُمْ أَخَاهُ فَلْيُجِبْ عُرْسًا كَانَ أَوْ نَحْوَهُ» (١٢٨) .

٤. وعن ابن عمر –رضي الله عنهما– أَنَّ النَّبِيَّ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– قَالَ: «إِذَا دُعِيَ أَحَدُكُمْ إِلَى وَلِيمَةِ عُرْسٍ فَلْيُجِبْ» (١٢٩)، ووجه الاستدلال من النصوص السابقة أن فيها الأمر بإجابة الدعوة إلى الوَلِيمَة، ومعلوم أصولياً أن الأمر للوجوب ما لم ترد قرينة صارفة، ولا وجود لهذه القرينة هنا.

٥. وعن أبي هريرة– رضي الله عنه– أنه كان يقول: «شَرُّ (١٣٠) الطَّعَامِ طَعَامُ الْوَلِيمَةِ يُدْعَى لَهَا الْأَغْنِيَاءُ وَيُتْرَكُ الْفُقَرَاءُ وَمَنْ تَرَكَ الدَّعْوَةَ فَقَدْ عَصَى اللَّهَ وَرَسُولَهُ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ» (١٣١) .

٦. ووجه الاستدلال من الحديث أنه يستفاد منه وجوب الإجابة، لأن العصيان لا يطلق إلا على ترك واجب (١٣٢) .

٧. وعن نافع –رضي الله عنه– قال: «... كَانَ عَبْدُ اللَّهِ يَأْتِي الدَّعْوَةَ فِي الْعُرْسِ وَغَيْرِ الْعُرْسِ وَهُوَ صَائِمٌ» (١٣٣) .

٨. ولأن الإجابة تجب بالدعوة، وكل من دُعيَ فقد وجبت عليه الإجابة (١٣٤) .

- **القول الثاني**: إن إجابة الدعوة إلى الوَلِيمَة فرض كفاية، وهو قول بعض الشافعية (١٣٥) ، والحنابلة (١٣٦) في رواية، لأن الإجابة إكرام وموالاة، فهي كرَدِّ السَّلام (١٣٧) ، ولأن المقصود النكاح والتمييز عن السِّفاح، وهو حاصل بحصول البعض (١٣٨) .

- **القول الثالث**: إن إجابة الدعوة مستحبة (١٣٩) ، وهو رواية عند الحنفية (١٤٠)، والشافعية (١٤١)، واختارها ابن تيمية (١٤٢)(١٤٣) ، لأنه تمليك مال، فلم يجب كغيره، وحملوا الأدلة الواردة على تأكد الاستحباب (١٤٤) .

وقول الجمهور هو ما أميل إليه هنا، وهو أنه يجب على المدعو المُعَيَّن إجابةُ الدعوة إلى الوَلِيمَةِ متى توفرت الشروط (١٤٥) ، لقوة النصوص التي استندوا إليها، من حيث إنها تدل بصراحة لا لبس فيها على وجوب إجابة الدعوة تلك، وأما قياس الإجابة على ردِّ السَّلام في قول من قال أن الإجابة واجبة على الكفاية، فغير مُسلَّم، ويمكن أن يُجاب عنه، بأن فرض الكفاية في ردِّ السَّلام يكون في حال كون المُسَلَّم عليهم جماعة اجتمعوا في مكان واحد (١٤٦) ، ولم يخص المُسَلِّمُ بالسِّلام واحداً بعينه، فإن خصَّه وجب عليه الرَّدُّ، ولا يُجزئُ ردُّ الآخرين عنه (١٤٧) ، وهذا خارج عن الموضوع الذي نحن بصدد بحثه، إذ إن الوجوب هنا يكون حال كون المدعو مُعَيَّناً بالتَّعْيين، أما إن كان غير ذلك، فلم يوجب العلماء عليه تلبية الدعوة، بل إنهم قد كرهوها له (١٤٨) . وأما القول بأن المقصود من الوَلِيمَة تمييز النكاح عن السِّفاح، فغير مُسَلِّم أيضاً، إذ لو كان القصد كذلك لكان يمكن أن يحدث الإعلان دون عمل الوَلِيمَة، وعند العقدُ مثلاً، أو بعده، بل إن المقصود من الوَلِيمَة التزام السنة النبوية التي أمَرَت بها، وإظهار الشكر للمولى –عز وجل– على نعمة الزواج. وأما القول بأن الإجابة مستحبة، فيردُّ عليه بأن الأوامر الواردة في النصوص الشرعية تُحمل على الوجوب، إلا إذا وردت قرينة صارفة، ولا وجود لها في هذا الموضوع، والله أعلم.

وإذا تكرر فعل الوَلِيمَة في أكثر من يوم، فكيف تكون الإجابة؟ وما حكمها؟

يرى سعيد (١٤٩) بن المسيب (١٥٠) ، والشافعية (١٥١) ، والحنابلة (١٥٢) ، أنه تجب الإجابة في اليوم الأول، وتُستحب في اليوم الثاني، ولا تُستحب في الثالث، لأن فعلها فيه دليل على قصد الرياء والسمعة (١٥٣) ، وقد قال –صلى الله عليه وسلم– : «الْوَلِيمَةُ أَوَّلَ يَوْمٍ حَقٌّ وَالثَّانِيَ مَعْرُوفٌ وَالْيَوْمَ الثَّالِثَ سُمْعَةٌ وَرِيَاءٌ» (١٥٤) .

والذي أميل إليه هنا، أنه في حال ما إذا وُجهت الدعوة إلى أناس مُعَيَّنين بقصد إكرامهم (١٥٥) وأُعْلِمُوا بعدد الأيام التي سوف تُصنع فيها الوَلِيمَة، فالذي يجب على المُعَيَّن في الدعوة، أن يحضر يوماً واحداً منها غير مُعَيَّن، بناء على اختياري القول بوجوب إجابة الدعوة إلى الوَلِيمَة (١٥٦) ، وهو يتحقق بالحضور مرة في المناسبة الواحدة، أما باقي الأيام فيكون حضورها في حقه من باب الندب لا الوجوب، وأما القول بعدم استحباب الحضور في اليوم الثالث، باعتباره للسمعة والرياء استدلالاً بحديث: « الْوَلِيمَةُ أَوَّلَ يَوْمٍ حَقٌّ وَالثَّانِيَ مَعْرُوفٌ وَالْيَوْمَ الثَّالِثَ سُمْعَةٌ وَرِيَاءٌ»، فيجاب عنه بأن الحديث ضعيف كما سبق، فلا يُعوَّل عليه، وليس بالضرورة أن يكون فعل الوَلِيمَة فيه دليل على سوء القصد، إذ قد يكون ذلك في اليوم الأول، ولا ينبغي الحضور عندئذ. وأما إذا دُعي الشخص إلى الوَلِيمَة، وحُدِّدَ يوم دعوته،

فيجب على المدعو الحضور في اليوم المُحدد، وإن كُرِّرت الوَلِيمَةُ بعدئذٍ فلا تلزمه الإجابة، بل تُكره، لئلا يقع المُضيف في الحرج، إذ قد يكون التكرار بقصد الترتيب، كما لو كان المكان ضيقاً مثلاً ونحو ذلك...، أما إذا كان التكرار زيادة في الإكرام وعمل الخير، فتكون الإجابة مندوبة في حق من حضر سابقاً، والله –تعالى– أعلم بالصواب، وإليه المرجع والمآب.

وإن كانت الدعوة من اثنين ولم يكن في الإمكان الجمع بينهما [١٥٧]، فليجب السابق في قول الشافعية [١٥٨]، والحنابلة [١٥٩]، لقوله –صلى الله عليه وسلم: «إِذَا اجْتَمَعَ الدَّاعِيَانِ فَأَجِبْ أَقْرَبَهُمَا بَابًا فَإِنَّ أَقْرَبَهُمَا بَابًا أَقْرَبُهُمَا جِوَارًا وَإِنْ سَبَقَ أَحَدُهُمَا فَأَجِبْ الَّذِي سَبَقَ»[١٦٠]، ولأن إجابته وجبت حين دعاه ولم يزل هذا الوجوب بدعوة الثاني، ولم تجب إجابة الثاني لأنها غير ممكنة مع إجابة الأول [١٦١]، فإن استويا أجاب أقربهما منه باباً [١٦٢] استدلالاً بما روي عَنْ عَائِشَةَ– رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا– قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ لِي جَارَيْنِ، فَإِلَى أَيِّهِمَا أُهْدِي، قَالَ: إِلَى أَقْرَبِهِمَا مِنْكِ بَابًا» [١٦٣]، وبما روي أن النبي –صلى الله عليه وسلم قال: « إِذَا اجْتَمَعَ الدَّاعِيَانِ فَأَجِبْ أَقْرَبَهُمَا بَابًا فَإِنَّ أَقْرَبَهُمَا بَابًا أَقْرَبُهُمَا جِوَارًا فَإِذَا سَبَقَ أَحَدُهُمَا فَأَجِبْ الَّذِي سَبَقَ» [١٦٤]، ولأن هذا من أبواب البر فقدم بهذه المعاني، فإن استويا أجاب أقربهما رحماً لما فيه من صلة الرحم [١٦٥]، فإن استويا أجاب أدينهما [١٦٦]، فإن استويا أقرع بينهما لأن القرعة تُعيِّنُ المستحق عند استواء الحقوق [١٦٧].

ولا أرى حاجة إلى إجراء القرعة في مثل هذه الحالة، لأن في ذلك نوعاً من الحرج، والحرج مرفوع كما هو معروف، وبناء عليه يكون المدعو هنا بالخيار في أن يجيب أياً من الداعيَيْن، أما ما قيل فيما سبق حال الاستواء، فهو من باب الاستحباب لا الوجوب، وعليه يُحمل حديث عائشة –رضي الله عنها– إذ ليس فيه ما يدل على وجوب تقديم الجار الأقرب في الهدية، وأما الحديث الثاني فضعيف، وبالتالي فلا يعوَّل عليه في الاستدلال، والله –تعالى– أعلم.

## المبحث السادس:

## حُكْمُ الأَكْلِ مِنَ الوَلِيمَةِ:

سبق أن بيَّنت أن إجابة الدعوة إلى الوَلِيمَة واجبة على القول الراجح عند الفقهاء [١٦٨]، أما الأكل منها فهو موضع خلاف بينهم هاكَ بيانه:

فإن كان المدعو إلى الوَلِيمَة غير صائم، فيرى المالكية [١٦٩] في رواية، والشافعية [١٧٠]

في رواية، والحنابلة [١٧١] في قول أنه بالخيار إن شاء أكل وإن شاء ترك، واستدلوا بقوله -صلى الله عليه وسلم- : «إِذَا دُعِيَ أَحَدُكُمْ إِلَى طَعَامٍ فَلْيُجِبْ فَإِنْ شَاءَ طَعِمَ وَإِنْ شَاءَ تَرَكَ» [١٧٢] ، ولأنه لو كان الأكل واجباً لوجب عليه ترك صيام التطوع، لأنه ليس بواجب [١٧٣] ، ولأن التَّكَثُّر والتَّبَرُّك يحصل بحضوره وقد حضر [١٧٤] .

وذهب الحنفية [١٧٥] في رواية، والمالكية [١٧٦] في رواية، والشافعية [١٧٧] في قول، والحنابلة [١٧٨] في رواية أنه يستحب له الأكل، لأنه أبلغ في إكرام الداعي وجبر قلبه، ولأنه لو وجب الأكل لوجب على المتطوع بالصوم، فلما لم يلزمه الأكل، لم يلزمه إن كان مفطراً[١٧٩]، وإن لم يأكل دعا على رأي هؤلاء وانصرف [١٨٠] .

وذهب الحنفية [١٨١] في رواية أخرى، والشافعية [١٨٢] في رواية أخرى أيضاً، والظاهرية[١٨٣] إلى القول بأنه يلزمه الأكل لقول النبي -صلى الله عليه وسلم- : «إِذا دُعِيَ أَحَدُكُمْ فَلْيُجِبْ فَإِنْ كَانَ صَائِمًا فَلْيُصَلِّ [١٨٤] وَإِنْ كَانَ مُفْطِرًا فَلْيَطْعَمْ» [١٨٥] ، ولقوله -صلى الله عليه وسلم- : «لَوْ دُعِيتُ إِلَى ذِرَاعٍ أَوْ كُرَاعٍ [١٨٦] لَأَجَبْتُ...» [١٨٧] ، ولأن المقصود منه الأكل فكان واجباً[١٨٨] ، ولأن عدم الأكل استهزاء بالمُضيف [١٨٩].

والقول بأنه يُستحب للمدعو إن كان مُفطراً أن يأكل من الوَلِيمَة، هو ما أميل إليه، من حيث إنه أبلغ في إكرام الداعي وجبر قلبه، وذلك مطلوب في إجابة الدعوة، أما القول بالوجوب، فيعارضه ما ورد في الحديث الشريف: «فَإِنْ شَاءَ طَعِمَ وَإِنْ شَاءَ تَرَكَ» [١٩٠] ، ويُحمل دليل الوجوب على تأكيد الاستحباب، وأما القول بأن المقصود من الدعوة الأكل فغير صحيح، بل إن المقصود الإجابة بدليل أنها وجبت على الصائم الذي لا يأكل [١٩١] ، وأما القول بأن في عدم الأكل استهزاءً بالمضيف، فتخالفه النصوص التي لا تلزم المدعو بالأكل.

وإن كان المدعو إلى الوَلِيمَة صائماً صوماً واجباً، فليس له أن يفطر في قول الحنفية[١٩٢]، والمالكية [١٩٣] ، والشافعية [١٩٤] ، والحنابلة [١٩٥] ، والظاهرية [١٩٦] ، لأن الفطر في حقه غير جائز [١٩٧] ، فإن الصوم واجب والأكل غير واجب، لكن عليه أن يُعلمهم بأنه صائم لتزول عنه التهمة في ترك الأكل [١٩٨] ، ودليل هذا ما روى أبو هريرة -رضي الله عنه- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال: « إِذا دُعِيَ أَحَدُكُمْ فَلْيُجِبْ فَإِنْ كَانَ صَائِمًا فَلْيُصَلِّ وَإِنْ كَانَ مُفْطِرًا فَلْيَطْعَمْ» [١٩٩] ، وبقوله- صلى الله عليه وسلم- : «إِذَا دُعِيَ أَحَدُكُمْ إِلَى طَعَامٍ وَهُوَ صَائِمٌ فَلْيَقُلْ إِنِّي صَائِمٌ» [٢٠٠] ، وبما روي عن ابن عمر -رضي الله عنهما- أنه دعي إلى وَلِيمَة فحضر، ومد يده وقال بسم الله، ثم قبض يده، وقال: كلوا فإني صائم»[٢٠١].

وأما إن كان صائماً صوم تطوع، فيستحب له أن يأكل [٢٠٢] ، لأن له الخروج من الصوم[٢٠٣]، خاصة إذا كان في الأكل إجابة أخيه المسلم، وادخال السرور على قلبه [٢٠٤] ، وقد روي أن النبي -صلى الله عليه وسلم- كان في دعوة ومعه جماعة فاعتزل رجل من القوم ناحية، فقال: إني صائم، فقال النبي -صلى الله عليه وسلم- : «دَعَاكُمْ أَخُوكُمْ وَتَكَلَّفَ لَكُمْ كُلْ ثَمَّ صُمْ يَوْمَاً مَكَانَهُ إِنْ شِئْتَ» [٢٠٥] .

وإن أحب من كان صومه تطوعاً إتمام صيامه جاز له ذلك، لخبر أبي هريرة المتقدم، ولقوله -صلى الله عليه وسلم- : «الصَّائِمُ المُتَطَوِّعُ أَمِيرُ نَفْسِه، إِنْ شَاءَ صَامَ، وَإِنْ شَاءَ أَفْطَرَ»[٢٠٦]، ولكن يدعو لهم ويبارك ويخبرهم بصيامه ليعلموا عذره فتزول عنه التهمة في ترك الأكل [٢٠٧] ، فقد روي عن عثمان بن عفان -رضي الله عنه- أنه أجاب عبد لمغيرة وهو صائم فقال: إني صائم ولكني أحببت أن أجيب الداعي فأدعو بالبركة» [٢٠٨] .

وإذا علم المدعو أن في عدم الأكل أو في الفطر من صوم النفل مفاسد، فعليه أن يأكل، وأن يفطر في صوم النفل، لأن فطره منه جائز [٢٠٩] كما دل عليه قول النبي- صلى الله عليه وسلم- دَعَاكُمْ أَخُوكُمْ وَتَكَلَّفَ لَكُمْ كُلْ ثَمَّ صُمْ يَوْمَاً مَكَانَهُ إِنْ شِئْتَ» [٢١٠] .

ويُكره لصاحب الوَلِيمَة أن يُلِحَّ على المدعو بالفطر في صوم التطوع، أو بالأكل إن كان مفطراً، لأن في ذلك إلزاماً بما لا يلزم، وهو نوع من المسألة المنهي عنها، ولا يحلف عليه إن كان صائماً ليفطر، ولا يحلف عليه إن لم يكن صائماً ليأكل [٢١١] .

ولا يباح لغير المدعو الأكل من الوَلِيمَة [٢١٢] ، لأنه مال غيره، فلا يباح أكله بغير إذنه. قال ابن مفلح: « ولا يباح الأكل بغير إذن صريح أو قرينة...، لأن أكل مال غيره بغير إذنه محرم كلبس ثوبه وركوب دابته» [٢١٣] .

وتعتبر الدعوة إلى الوَلِيمَة أو تقديم الطعام إذناً في الدخول والأكل [٢١٤] ، بدليل ما روى أبو هريرة -رضي الله عنه- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: « إِذَا دُعِيَ أَحَدُكُمْ إِلَى طَعَام فَجَاءَ مَعَ الرَّسُولِ فَإِنَّ ذَلِكَ لَهُ إِذْنٌ» [٢١٥] ، وعن أبي هريرة -رضي الله عنه- : «أن النبي- صلى الله عليه وسلم- قال: رَسُولُ الرَّجُلِ إِلَى الرَّجُلِ إِذْنُهُ» [٢١٦] ، وما روي عن ابن مسعود -رضي الله عنه- أنه قال: «إِذَا دُعِيتَ فَقَدْ أُذِنَ لَكَ» [٢١٧] .

ويحرم أخذ شيء من طعام الوَلِيمَة بغير إذن في قول الحنفية [٢١٨]، والحنابلة [٢١٩] ، لما فيه من الافتيات عليه، ولأنه إنما أذن له في الأكل دون الفرع.

وإن علم رضاه بقرينة، فللحنابلة في ذلك قولان: الأول: يكره، والثاني: يباح. وإن ظن رضاه فيكره عندهم قولاً واحداً [٢٢٠] .

## المبحث السابع:

### شُرُوطُ حُضُورِ الوَلِيمَةِ:

هناك مجموعة من الشروط يرى الفقهاء أنه لا بد من توافرها لوجوب حضور الوَلِيمَة، وهي موضع تفصيل عند الفقهاء هاكَ بيانُه:

١. أن يكون الداعي مُسلماً (٢٢١) . فإن كانت الدعوة من ذمي، فللفقهاء في ذلك ثلاثة أقوال: الأول: عدم وجوب الإجابة، وهو الراجح عند المالكية (٢٢٢) ، وهو رواية عند الشافعية(٢٢٣) والحنابلة (٢٢٤) ، لأن الإجابة للمسلم للموالاة والإكرام، وتأكيد المودة والإخاء، وهي لا تجب على المسلم للذمي، ولأنه لا يأمن اختلاط طعامهم بالحرام والنجاسة. والثاني: تجوز إجابتهم، وهو رواية أخرى عند المالكية (٢٢٥)، والشافعية(٢٢٦) ، والحنابلة (٢٢٧) ، وقد اختارها صاحب الإنصاف (٢٢٨) ، وهو الراجح، ودليل ذلك ما روى الإمام أحمد عن أنس -رضي الله عنه- «أَنَّ يَهُودِيًّا دَعَا النَّبِيَّ- صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- إِلَى خُبْزِ شَعِيرٍ وَإِهَالَةٍ سَنِخَةٍ فَأَجَابَهُ»(٢٢٩) . والثالث: تكره، وهو رواية عند الحنابلة (٢٣٠) .

٢. أن يكون المدعو مسلماً، فلا تجب على الكافر إجابة (٢٣١) .

٣. أن يكون المدعو معَيَّناً، وذلك بأن يدعو صاحب الوَلِيمَة رجلاً بعيْنه، أو جماعة مُعيَّنين (٢٣٢) ، فإن قال: يا أيها الناس أجيبوا إلى الوَلِيمَة، أو قال رسول الداعي: أمرت أن أدعو كل من لقيت، أو من شئت، فلم تجب الإجابة، ولم تستحب (٢٣٣) ، لأنه لم يعيِّن بالدعوة أحداً بعيْنه، فلم تتعيَّن عليه الإجابة، ولأنه غير منصوص عليه، ولا يحصل كسر قلب الداعي بترك إجابته عندئذ (٢٣٤) .

٤. أن يكون المدعو غير قاضٍ (٢٣٥) ، فإن كان كذلك فلا تجب عليه الإجابة، ولعل مراد الفقهاء من هذا الشرط أن لا تتعطل مصالح الناس بغياب القاضي عن مجلس التقاضي، قال البهوتي: « لعله في مظنة الحاجة إليه لدفع ما هو أهم من ذلك»(٢٣٦) ، ولذلك فإن كان حضوره لا يتسبب في تعطيل هذه المصالح، فتجب عليه الإجابة كباقي المسلمين، والله أعلم.

٥. أن تسبق الوَلِيمَة دعوة تطلب من المدعو الحضور (٢٣٧) .

٦. أن يكون صاحب الوَلِيمَة ممن يحرم هجره (٢٣٨) ، فإن كان ممن يُهجر شرعاً؛ كظالم وصاحب بدعة، فلا يجوز حضور وَلِيمَته (٢٣٩) إلا لمن قصد الرَّدَّ عليه (٢٤٠) .

٧. أن يكون كسب الداعي حلالاً، فَتَحْرم إجابة من كان ماله حراماً [٢٤١] في قول الحنابلة [٢٤٢]، وتكره إجابة من في ماله حلال وحرام [٢٤٣] في رواية عند الحنابلة[٢٤٤]، وهي المذهب عندهم [٢٤٥]، وقيل: تَحْرم [٢٤٦] كما لو كان ماله حراماً[٢٤٧]. وأما إن لم يعلم المدعو بذلك فالأصل الإباحة ولا مانع [٢٤٨] حينئذ من الحضور [٢٤٩].

٨. أن لا يقصد الداعي بفعل الوَلِيمَة إظهار التفاخر [٢٥٠].

٩. ألا يقف على رؤوس الآكلين ينظر إليهم [٢٥١]، لأن ذلك يؤذيهم، فقد روي أن أعرابياً أكل مع سليمان بن عبد الملك، فرأى سليمان في لقمة الأعرابي شعرة، فقال له: أزل الشعرة عن لقمتك، فقال له الأعرابي: أتنظر إليَّ نظر من يرى الشعرة في لقمتي؟ والله لا أكلت معك [٢٥٢]. أما إن كان النظر بقصد إكرام الآكلين فلا بأس به، شريطة أن يكون ذلك بتلفت ومسارقة لا بتحديد النظر [٢٥٣].

١٠. أن لا يخص بها الأغنياء [٢٥٤]، لخبر: «شَرُّ الطَّعَامِ طَعَامُ الْوَلِيمَةِ يُدْعَى لَهَا الْأَغْنِيَاءُ وَيُتْرَكُ الْفُقَرَاءُ» [٢٥٥]. قال ابن مسعود –رضي الله عنه–: « إذا خص الغني وترك الفقير أمرنا أن لا نجيب» [٢٥٦]، وكان أبو هريرة –رضي الله عنه– يقول: « أنتم العاصون في الدعوة، تَدْعُون من لا يأتي، وتَدَعُون من يأتي» [٢٥٧]، وقال القرطبي: « ذكره العلماء في اختصاص الأغنياء بالدعوة» [٢٥٨].

١١. أن لا يكون في الطريق خوف أذى، كنحو عدو يؤذيه، فإن وُجِدَ شيءٌ من هذا ونحوه، فلا تجب الإجابة عندئذ [٢٥٩].

١٢. أن لا يكون المدعو مريضاً، أو ممرضاً لغيره [٢٦٠].

١٣. أن يكون الداعي مطلق التصرف، فلا يجاب من حُجر عليه لصبا أو جنون أو سفه، وإن أذن وليه، لأنه مأمور بحفظ ماله لا بإتلافه [٢٦١].

١٤. أن لا يكون في موضع الوَلِيمَة من يتأذى المدعو بوجوده، كمن شأنهم الوقوع في أعراض الناس، فإن وُجِدَ هؤلاء وأمثالهم فهو معذور في التخلف عن الحضور[٢٦٢].

١٥. أن لا يكون الحضور لخوف من الداعي، أو طمع في جاهه، أو إعانته على باطل[٢٦٣].

١٦. أن لا يتعيَّن على المدعو حقٌّ يتأخر بحضور الوَلِيمَة، كأداء شهادة وصلاة جنازة، أو يكون مشغولاً بحفظ ماله أو مال غيره [٢٦٤].

١٧. أن لا يكون المكان بعيداً بعداً يشق على المدعو، فإن كان كذلك جاز التخلف عن الحضور [٢٦٥] .

١٨. أن لا يكون المدعو أجيراً خاصاً لم يأذن له المستأجر، لأن منافعه مملوكة لغيره[٢٦٦].

١٩. أن يكون الجو مناسباً، فإن كان حاراً أو بارداً، أو ممطراً، أو كانت الأرض مُوحِلَة؛ بحيث يجد المدعو المشقة في الحضور لم يجب عليه، لأن هذه الأمور من الأعذار التي تبيح ترك الجماعة، فتبيح ترك الإجابة [٢٦٧] .

٢٠. أن تخلو الوَلِيمَة من الأمور التي تعد معصية في نظر الشارع الحكيم [٢٦٨] ؛ كما لو كان فيها مُضحك بفحش أو كذب [٢٦٩] ، أو كان فيها الخمر، ونحوه مما يعد معصية، والأصل في هذا ما روى سفينة أبو عبد الرحمن: «أَنَّ رَجُلًا أَضَافَ عَلِيَّ بْنَ أَبِي طَالِبٍ فَصَنَعَ لَهُ طَعَامًا فَقَالَتْ فَاطِمَةُ لَوْ دَعَوْنَا رَسُولَ **الله** صَلَّى **الله** عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَأَكَلَ مَعَنَا فَدَعَوْهُ فَجَاءَ فَوَضَعَ يَدَهُ عَلَى عِضَادَتَيْ الْبَابِ فَرَأَى الْقِرَامَ [٢٧٠] قَدْ ضُرِبَ بِهِ فِي نَاحِيَةِ الْبَيْتِ فَرَجَعَ فَقَالَتْ فَاطِمَةُ لِعَلِيٍّ الْحَقْهُ فَانْظُرْ مَا رَجَعَهُ فَتَبِعْتُهُ فَقُلْتُ يَا رَسُولَ **الله** مَا رَدَّكَ فَقَالَ إِنَّهُ لَيْسَ لِي أَوْ لِنَبِيٍّ أَنْ يَدْخُلَ بَيْتًا مُزَوَّقًا» [٢٧١]. وما روي عن النبي –صلى **الله** عليه وسلم– : «مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ فَلاَ يَقْعُدْ عَلَى مَائِدَةٍ يُدَارُ عَلَيْهَا الْخَمْرُ» [٢٧٢] . وعَنْ نَافِعٍ قَالَ: سَمِعَ ابْنُ عُمَرَ مِزْمَاراً قَالَ فَوَضَعَ إِصْبَعَيْهِ عَلَى أُذُنَيْهِ وَنَأَى عَنْ الطَّرِيقِ وَقَالَ لِي يَا نَافِعُ هَلْ تَسْمَعُ شَيْئاً قَالَ فَقُلْتُ لَا قَالَ فَرَفَعَ إِصْبَعَيْهِ مِنْ أُذُنَيْهِ وَقَالَ كُنْتُ مَعَ النَّبِيِّ– صَلَّى **الله** عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– فَسَمِعَ مِثْلَ هَذَا فَصَنَعَ مِثْلَ هَذَا» [٢٧٣] ، ولأنه يشاهد المنكر ويسمعه من غير حاجة إلى ذلك، فمنع منه كما لو قدر على إزالته [٢٧٤] .

وفي هذه الحالة ينظر المدعو، فإن أمكنه الإنكار وإزالة المنكر لزمه الحضور عندئذ والإنكار، لأنه يؤدي فرضين؛ إجابة أخيه المسلم، وإزالة المنكر، وإن لم يقدر على الإنكار، فلا يجوز له الحضور، وهو قول الحنفية [٢٧٥] ، والشافعية [٢٧٦] ، والحنابلة [٢٧٧] . وإن لم يكن يعلم بالمنكر حتى حضر، فعليه إزالته [٢٧٨] ، وإن لم يقدر، فعليه الانصراف [٢٧٩] ، لأن الجلوس مع مشاهدة التحريم حرام [٢٨٠] [٢٨١] .

وذهب الحنفية [٢٨٢] في قول آخر إلى أنه لا يلزمه الحضور حينئذ، لأنه لا يلزمه إجابة الدعوة إذا كان فيها منكر، واستدلوا بما روي أن علياً –رضي **الله** عنه– قال: « صَنَعْتُ طَعَامًا فَدَعَوْتُ رَسُولَ **اللَّه**– صَلَّى **الله** عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– فَجَاءَ فَرَأَى فِي الْبَيْتِ تَصَاوِيرَ فَرَجَعَ»[٢٨٣]، وعن ابن عمر –رضي **الله** عنهما– قال: « نَهَى رَسُولُ **اللَّه**– صَلَّى **الله** عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– عَنْ مَطْعَمَيْنِ عَنْ الْجُلُوسِ عَلَى مَائِدَةٍ يُشْرَبُ عَلَيْهَا الْخَمْرُ وَأَنْ يَأْكُلَ الرَّجُلُ وَهُوَ مُنْبَطِحٌ عَلَى بَطْنِهِ» [٢٨٤] .

وإذا حدث المنكر بعد أن حضر، فإن قدر على المنع منع في قول الحنفية [٢٨٥]، وإن لم يقدر فإن كان ممن لا يقتدى به يصبر، لقوله –عليه الصلاة والسلام– : « مَنْ رَأَى مِنْكُمْ مُنْكَرًا فَلْيُغَيِّرْهُ بِيَدِهِ فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَبِلِسَانِهِ فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَبِقَلْبِهِ وَذَلِكَ أَضْعَفُ الْإِيمَانِ» [٢٨٦]، ولا يغادر، قياساً على صلاة الجنازة واجبة الإقامة، فلا يتركها لأجل النائحة. وإن كان ممن يقتدى به فعليه الخروج، لأن في ذلك شَيْنٌ [٢٨٧] الدين، وفتح باب المعصية على المسلمين [٢٨٨].

وإن علم المدعو بالمنكر ولم يره ولم يسمعه، فيخير عند الحنابلة [٢٨٩] بين الجلوس والأكل، لأن المحرم رؤية المنكر وسماعه ولم يوجد واحد منهما [٢٩٠]، وبين الامتناع من الحضور لإسقاط الداعي حرمة نفسه باتخاذ المنكر.

ومن الأمور التي فيها مخالفة في قول الفقهاء [٢٩١] وجود ستور [٢٩٢] في مكان الوَلِيمَة على الحيطان، معلقة فيها صور [٢٩٣] الحيوان [٢٩٤]، فإن وُجدت [٢٩٥]، فللفقهاء عندئذ قولان:

♦ **القول الأول**: على المدعو أن لا يجلس حتى تزال، أو أن تُحوَّل إلى ما يوطئ [٢٩٦] أو أن تحطَّ، أو أن يُقطع رأسها [٢٩٧]، وهو قول الشافعية [٢٩٨]، والحنابلة [٢٩٩]، وإن أمكنه فعل ذلك بنفسه فعليه فعله [٣٠٠]، وإن لم يمكنه ذلك فعليه الانصراف [٣٠١]. قال ابن مفلح: « وعليه أكثر العلماء» [٣٠٢]، وقال ابن عبد البر: « وهذا أعدل المذاهب» [٣٠٣]. واستدلوا بما روي عن عَائِشَةَ– رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا– أنها قالت: قَدِمَ رَسُولُ اللَّهِ– صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– مِنْ سَفَرٍ وَقَدْ سَتَرْتُ بِقِرَامٍ لِي عَلَى سَهْوَةٍ [٣٠٤] لِي فِيهَا تَمَاثِيلُ [٣٠٥]، فَلَمَّا رَآهُ رَسُولُ اللَّهِ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– هَتَكَهُ وَقَالَ أَشَدُّ النَّاسِ عَذَابًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ الَّذِينَ يُضَاهُونَ بِخَلْقِ اللَّهِ قَالَتْ فَجَعَلْنَاهُ وِسَادَةً أَوْ وِسَادَتَيْنِ [٣٠٦]. وعنها أيضاً: « دَخَلَ النَّبِيُّ– صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– عَلَيَّ وَقَدْ سَتَرْتُ نَمَطًا فِيهِ تَصَاوِيرُ فَنَحَّاهُ فَاتَّخَذْتُ مِنْهُ وِسَادَتَيْنِ» [٣٠٧].

♦ **القول الثاني**: يُكره له الجلوس ولا يحرم، وهو قول المالكية [٣٠٨]، ورواية عند الشافعية [٣٠٩] والمذهب عند الحنابلة [٣١٠] بدليل ما رواه أبو داود في سننه، أن النبي –صلى الله عليه وسلم– : « دَخَلَ النَّبِيُّ –صلى الله عليه وسلم– الكَعْبَةَ فَرَأَى فِيهَا صُورَةَ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ يَسْتَقْسِمَانِ بِالأَزْلَامِ، فَقَالَ: قَاتَلَهُمُ اللهُ لَقَدْ عَلِمُوا أَنَّهُمَا مَا اسْتَقْسَمَا بِهَا قَطُّ» [٣١١]، ولأن دخول الكنائس والبيع غير محرم وهي لا تخلو من هذا النوع من الصور [٣١٢]. وكون الملائكة لا تدخل بيتاً فيه صورة، لا يُوجِب تحريم دخوله كما لو كان فيه كلب، ولا يحرم علينا صحبة رفقة فيها جرس مع أن الملائكة لا تصحبهم. ويباح عند هؤلاء ترك الإجابة عندئذ عقوبة للفاعل وزجراً له عن فعله [٣١٣].

والقول الثاني هو ما أميل إليه، وهو أنه يُكره للمدعو أن يجيب حال وجود هذا النوع من الستور في مكان الوَلِيمَة، لقوة الأدلة التي استند إليها القائلون بذلك، إذا ما استثنيت حديث أبي داود، فإن الثابت أن النبي –صلى الله عليه وسلم– قال ما قاله وهو خارج الكعبة، حينما أُخرجت صورةُ إبراهيم وإسماعيل عليهما، ويمكن حمله مع حديثي عائشة –رضي الله عنها– على الكراهة، وبهذا يمكن الجمع بين الأدلة الواردة في ذلك، خاصة وأنه قد صح عن ابن عمر –رضي الله عنهما– : «أَنَّهُ دَخَلَ بَيْتَاً فِيهِ تَمَاثِيلُ» (٣١٤) ، ومن غير المعقول أن يخالف ابن عمر –رضي الله عنه– في ذلك، ومما يدعم هذا القول ما ذكره ابن قدامة أنه ورد في شروط عمر بن الخطاب– رضي الله عنه– على أهل الذمة: أن يوسِّعوا أبواب كنائسهم وبيعهم، ليدخلها المسلمون للمبيت بها، والمارَّة بدوابهم (٣١٥) ، ومعلوم كما سبق أن هذه الأماكن لا تخلو من هذا النوع من الصور، وروى ابن عائذ أن النصارى قد صنعوا لعمر بن الخطاب– رضي الله عنه– حين قدم الشام، طعاماً، فدعَوْه، فقال: أين هو؟ قالوا: في الكنيسة، فأبى أن يذهب، وقال لعلي: امض بالناس، فليتغدوا، فذهب علي– رضي الله عنه– بالناس، فدخل الكنيسة، وتغدَّى هو والمسلمون، وجعل علي ينظر إلى الصور، وقال: ما على أمير المؤمنين لو دخل فأكل (٣١٦) ، قال ابن قدامة: « وهذا اتفاق منهم على إباحة دخولها وفيها الصور» (٣١٧) .

وإن سترت الحيطان بستور غير حرير، لا صور فيها، أو فيها صور غير الحيوان، فللعلماء في ذلك ثلاثة أقوال: الأول: يكره، وهو الراجح عند الحنابلة (٣١٨) ، لأنه لم يثبت في تحريم الستر حديث، وإن ثبت فهو محمول على الكراهة، ومن ثم تكون الإجابة مكروهة عندهم (٣١٩) . والثاني: يحرم، وهو رواية عند الحنابلة (٣٢٠) ، ومن ثم تحرم الإجابة. والثالث: يباح، ومن ثم يباح الحضور والجلوس، وهو قول الشافعية (٣٢١) ، وهو الراجح، لأنه لم يثبت في تحريم الستر حديث كما يقول العلماء.

ومن المنكر الذي يمنع حضور الوَلِيمَة وجود فرش (٣٢٢) من الحرير (٣٢٣) في مكانها (٣٢٤) وهو قول المالكية (٣٢٥) ، والشافعية (٣٢٦) ، والحنابلة (٣٢٧) ، واستدلوا بما روي عن حُذيفة– رضي الله عنه– أنه قال: « نَهَانَا النَّبِيُّ– صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– أَنْ نَشْرَبَ فِي آنِيَةِ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَأَنْ نَأْكُلَ فِيهَا وَعَنْ لُبْسِ الْحَرِيرِ وَالدِّيبَاجِ وَأَنْ نَجْلِسَ عَلَيْهِ» (٣٢٨) .

ويرى أبو حنيفة (٣٢٩) ، أنه لا مانع من افتراش الحرير واتخاذه وسائد، لأن ذلك استخفافاً به، فصار كالتصاوير على البساط، ويفهم من هذا أن وجوده في مكان الوَلِيمَة لا يعد من المنكر الذي يمنع الإجابة، ويوجب الخروج. وقال الصاحبان (٣٣٠) : يكره افتراش الحرير واتخاذه وسائد والجلوس عليه، لعموم النهي عنه، وقد حملوا ما ورد في ذلك على الكراهة لا التحريم، ولأنه زي من لا خلاق له من الأعاجم (٣٣١) .

وقول الجمهور هو ما أميل إليه هنا لقوة وصراحة النص الذي استندوا إليه، ولا داعي لتأويله بالكراهة، حيث إنه من المعلوم أن النهي يدل على التحريم ما لم ترد قرينة، ولا وجود لمثل هذه القرينة هنا، والله –تعالى– أعلم.

ومن المنكر أيضاً أن يكون في الوَلِيمَة آنيةٌ من الذهب أو الفضة (٣٣٢) للأكل فيها، أو للشرب منها، فإن وُجد شيء من ذلك، فلا تجب على المدعو إجابة، ويَخرج من أجل ذلك (٣٣٣)، لقوله –صلى الله عليه وسلم– : «لَا تَشْرَبُوا فِي آنِيَةِ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ» (٣٣٤)، وقوله: «الَّذِي يَشْرَبُ فِي إِنَاءِ الْفِضَّةِ إِنَّمَا يُجَرْجِرُ فِي بَطْنِهِ نَارَ جَهَنَّمَ» (٣٣٥) والله –تعالى– أعلم.

## الخاتمة:

استناداً إلى ما تقدم بيانه حول موضوع «أحكام الوَلِيمَة في الفقه الإسلامي– دراسة مقارنة»، خلص الباحث إلى النتائج الأساسية الآتية:

١. اختلف الفقهاء في معنى الوَلِيمَة، فمنهم من أطلقها على الطعام الذي يُصنع لمناسبة أياً كان اسمها، ومنهم من خصَّصها بطعام العرس دون غيره، وهو ما مال إليه الباحث.

٢. اختلف الفقهاء في حكم الوَلِيمَة، فذهب بعضهم إلى أنها واجبة، وذهب آخرون إلى أنها فرض كفاية، وقال الجمهور هي سنة مؤكدة، وهو ما مال إليه الباحث.

٣. يُستحب أن لا تقل الوَلِيمَة عن شاة إن أمكن، والأولى أن تزيد، ويُمكن أن تكون الوَلِيمَة من اللَّحم، كما لو كانت من الغنم، أو البقر، أو الإبل، أو نحو ذلك، ويُمكن أن تكون من غير اللَّحم من أنواع الطعام والشراب الأخرى.

٤. اختلف الفقهاء في وقت الوَلِيمَة، فقال بعضهم: تكون بعد الدخول، وقال آخرون: تكون عند العقد، وهناك قول يقضي أن وقتها موسع من حين العقد إلى انتهاء أيام العرس، والراجح أنها تختص بالدخول، ويمكن أن تكون في يومه أو بعده، علماً أن العادة قد جرت أن تكون في يوم الدخول أو قبله بيوم.

٥. يجوز تكرار الوَلِيمَة في أكثر من يوم، بشرط عدم الإسراف، وألا يكون ذلك بقصد التفاخر وطلب الشهرة.

٦. اختلف الفقهاء في حكم إجابة الدعوة إلى الوَلِيمَة، فذهب بعضهم إلى أنها فرض كفاية، وذهب آخرون إلى أنها مستحبة، والجمهور على أنها واجبة، وهو ما مال إليه الباحث.

٧. يجب على المدعو غير الصائم أن يأكل من الوَلِيمَة في قول بعض الفقهاء، وهو مُخيَّر بين الأكل وعدمه في قول آخرين، ويُستحب له الأكل في قول ثالث، وهو ما مال إليه الباحث.

٨. يتفق الفقهاء على أنه ليس للمدعو إلى الوَلِيمَة أن يفطر إن كان صائماً صوماً واجباً، إذ الفطر في حقه غير جائز، لكن عليه أن يعلم صاحب الوَلِيمَة بذلك، ويُستحب لمن كان صيامه تطوعاً أن يأكل من الوَلِيمَة في قول الفقهاء، لأن له الحق في الخروج من صومه، وإن أحب أن يتم صومه جاز له ذلك، وإن كان يترتب على عدم الأكل مفاسد، فعليه أن يأكل عندئذ.

٩. يُكره لصاحب الوَلِيمَة أن يُلِحَّ على المدعو بالفطر في صوم التطوع، أو بالأكل إن كان مفطراً، لأنه إلزام بما لم يلزم، ويحرم أخذ شيء من الوَلِيمَة دون إذن، لأن المدعو إنما أُذن له في الأكل دون الأخذ.، وتعتبر الدعوة إلى الوَلِيمَة أو تقديم الطعام إذناً في الدخول والأكل.

١٠. ثمَّةَ ضوابط يرى الفقهاء أنه لا بد منها لإجابة الدعوة إلى الوَلِيمَة.

تلك هي أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال هذه الدراسة، والتي عززت عنده التوصيات الآتية:

١. حث من عنده مقدرة من المسلمين على فعل وَليمَة العُرْس، باعتبارها سنة سنها النبي –صلى الله عليه وسلم– بقوله وفعله، مع ضرورة التأكيد على أنها سنة وليست فرضاً.

٢. ضرورة الابتعاد عن المبالغة في وَليمة العُرْس، لما في ذلك من الأضرار التي يمكن أن تترتب على ذلك كعزوف الشباب عن الزواج خوفاً من تكاليف الوَلِيمَة الباهظة، مما يعود بالأثر السيئ على المجتمع المسلم، بانتشار ظاهرة العنوسة، وهذا فيه من الأضرار ما فيه.

٣. ضرورة مراعاة شروط حضور الوَليمَة، والتأكد من خلوها من المنكرات التي بسببها يُمنع المسلم من إجابة الدعوة والحضور.

## الهوامش:

١. الآية رقم (٥٦) من سورة الذاريات.
٢. الأزهري، تهذيب اللغة، ١٩٥/٥، مادة (ولم) . وابن فارس، معجم المقاييس في اللغة، ص١١٠٣، مادة (ولم) . والجوهري، الصحاح في اللغة، ٢٩٤/٢، مادة (ولم) . وابن منظور، لسان العرب، ٣٩٩/١٥، مادة (ولم) . والفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ١٥٠٧، مادة (ولم) . والزبيدي، تاج العروس، ٢٩٢٨/١، مادة (ولم) .
٣. الإملاك: التزويج، أو العقد. يقال شهدنا إملاكَهُ: أي تَزَوُّجَه أو عَقْدُهُ. وقيل: يسمى الطعام الذي يصنع عند الإملاك الشُّنْدَخ، مأخوذ من قولهم: فرس شُنْدُخٌ، أي يتقدم غيره، سمي طعام الإملاك بذلك، لأنه يتقدم الدخول. الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص١٢٣٢، مادة (ملك) . وابن حجر، فتح الباري، ٢٤١/٩. والمطيعي، تكملة المجموع، ٧٦/١٨.
٤. الزبيدي، تاج العروس، ٢٩٢٨/١.
٥. من هؤلاء: الخليل بن أحمد، وثعلب، وأبو زيد، والجوهري، وابن الأعرابي، وابن الأثير. انظر في هذا: المصادر الواردة في الهامش (٢) .
٦. الفراهيدي، معجم العين، ٣٤٤/٨.
٧. ابن فارس، معجم المقاييس في اللغة، ص١١٠٣.
٨. ابن منظور، لسان العرب، ٣٩٩/١٥.
٩. المرداوي، الإنصاف، ٣١٥/٨. والبعلي، المطلع، ص ٣٢٨.
١٠. ابن عابدين، رد المحتار، ٣٤٧/٦.
١١. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٧/٢.
١٢. الشربيني، مغني المحتاج ٢٤٤/٣. والرملي، غاية البيان، ص ٣٥٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٧٦/١٨.
١٣. ابن قدامة، المغني، ١٠٥/٨. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٤/٥. والبعلي، المطلع، ص ٣٢٨.
١٤. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٧/٢.
١٥. ابن قدامة، المغني، ١٠٥/٨.
١٦. ابن عابدين، رد المحتار، ٣٤٧/٦.
١٧. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٤/٣.
١٨. ابن قدامة، المغني، ١٠٥/٨.

١٩. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/ ٢٤٤.

٢٠. المطيعي، تكملة المجموع، ١٨/ ٧٦.

٢١. المصدر السابق نفسه.

٢٢. إذا تغير العرف وصار الناس يطلقون لفظ الوليمة على مناسبات أخرى، فلا مانع من ذلك، لأن العرف لا يتعارض مع التطور اللغوي لمعاني الكلمات كما هو معلوم.

٢٣. وقد جمع الشاعر هذه التسميات فقال:

**كُلُّ الطَّعَامِ تَشْتَهِي رَبِيعَةُ          الخُرْسُ والإِعْذَارُ النَّقِيعَةُ.** (الرَّجَز).

انظر: الفراهيدي، معجم العين، ١/ ٣٧. وابن دريد، جمهرة اللغة، ١/ ٣٧٤. والصاغاني، العباب الزاخر، ١/ ٩٢.

٢٤. قد يطلق على طعام الإملاك (النقيعة). انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (ولم) . والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/ ٧٦.

٢٥. انظر: ابن منظور، لسان العرب، ٣/ ٦٤، و ٤/ ٥٩، و ٩/ ١٠٦، ٣٢٤، و ١٤/ ٢٦٧، و ١٥/ ٣٣٠، ٣٨٣، المواد: (عذر، خرس، وكر، نقع، وضم، عقق، حذق) . والفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٦٣٥، و ٥٦١، و ٦٩٦، و ٩٩٢، و ١١٢٧، و ١١٧٥، و ١٥٠٧. المواد: (عذر، خرس، وكر، نقع، وضم، عقق، حذق) . والنووي، تحرير التنبيه، ص ٢٨٥/ ٢٨٦. وابن حجر، فتح الباري، ٩/ ٢٤١. والحطاب، مواهب الجليل، ٤/ ٣. وابن قدامة، المغني، ٨/ ١٠٥. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/ ٧٦.

٢٦. الموصلي، الاختيار، ٤/ ١٧٦.

٢٧. الدردير، الشرح الكبير، ٢/ ٣٣٧.

٢٨. الشيرازي، التنبيه، ص ٢٣٥– ٢٣٦. والشربيني، مغني المحتاج، ٣/ ٢٤٥. والرملي، غاية البيان، ص ٣٥٣.

٢٩. ابن قدامة، المغني، ٨/ ١٠٦. وابن مفلح، المبدع، ٧/ ١٧٩. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/ ١٦٦. والمرداوي، الإنصاف، ٨/ ٣١٦.

٣٠. الخرقي، مختصر الخرقي مع شرحه المغني، ٨/ ١٠٦.

٣١. ابن قدامة، المغني، ٨/ ١٠٦.

٣٢. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/ ٢٤٥. والرملي، غاية البيان، ص ٣٥٣. وابن قدامة، المغني، ٨/ ١٠٦. وابن مفلح، المبدع، ٧/ ١٧٩. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/ ١٦٦.

٣٣. المراد بالصُّفْرة: صُفْرة الخَلُوق، والخَلُوقُ: طيب يصنع من زعفران وغيره. ابن حجر، فتح الباري، ٩/ ٢٣٣.

٣٤. قال ابن حجر: «وهذه المرأة جزم الزبير بن بكار في كتاب (النسب) أنها بنت أبي الحَيْسَر بن رافع بن امرئ القيس بن زيد بن عبد الأشهل، وفي ترجمة عبد الرحمن بن عوف من طبقات ابن سعد أنها بنت أبي الحشاش، وساق نسبه، وأظنهما ثنتين، فإن في رواية الزبير قال: «ولدت لعبد الرحمن القاسم، وعبد الله» وفي رواية ابن سعد ولدت له إسماعيل، وعبد الله، وذكر ابن القداح في نسب الأوس، أنها أم إياس بنت أبي الحَيْسَر، واسمه أنس بن رافع الأوسي». ابن حجر، فتح الباري، ٩/ ٢٣٤.

٣٥. النَّواة: جمع نَوى، ونَوَيَات، من الأوزان القديمة، وهي تعادل خمسة دراهم، وهي تساوي: ١٤،٨٧٥ غراماً. ابن حجر، فتح الباري، ٩/ ٢٣٤. وقلعجي، وقنيبي، معجم لغة الفقهاء، ص ٤٨٩.

٣٦. رواه البخاري في صحيحه، ٧/١٩٨، كتاب البيوع، باب ما جاء في قول الله تعالى فإذا قضيت...، حديث رقم: (١٩٠٧)، واللفظ له. ومسلم في صحيحه، ٧/٢٥٦، كتاب النكاح، باب الصداق وجواز كونه تعليم قرآن وخاتم حديد...، حديث رقم: (٢٥٥٦).

٣٧. لم يكن فعل النبي –صلى الله عليه وسلم– من باب تفضيل بعض النساء على بعض، بل باعتبار ما اتفق، وأنه لو وجد الشاة في كل منهن لأولم بها، لأنه كان أجود الناس، وقد يكون فعل ذلك لبيان الجواز، وقال الكرماني: لعل السبب في تفضيل زينب في الوليمة على غيرها كان للشكر لله على ما أنعم به عليه من تزويجه إياها بالوحي. أما نفي أنس أن يكون لم يولم على غير زينب بأكثر مما أولم عليها فهو محمول على ما انتهى إليه علمه، أو لما وقع من البركة في وليمتها، حيث أشبع المسلمين خبزاً ولحماً من الشاة الواحدة، وإلا فالذي يظهر أنه لما أولم على ميمونة بنت الحارث لما تزوجها في عمرة القضية بمكة وطلب من أهل مكة أن يحضروا وليمتها فامتنعوا، أن يكون ما أولم به عليها أكثر من شاة، لوجود التوسعة عليه في تلك الحالة، لأن ذلك كان بعد فتح خيبر، وقد وسع الله على المسلمين منذ فتحها عليهم. ابن حجر، فتح الباري، ٩/٢٣٨.

٣٨. رواه البخاري في صحيحه، ١٦/١٥٥، كتاب النكاح، باب الوليمة ولو بشاة، حديث رقم: (٤٧٧٠). ومسلم في صحيحه، ٧/ ٢٧٠، كتاب النكاح، باب زواج زينب بنت وجحش ونزول الحجاب وإثبات وليمة العرس، حديث رقم: (٢٥٦٨).

٣٩. مكان على بريد من خيبر. ابن حجر، فتح الباري، ٧/ ٤٨٠.

٤٠. الحَيْسُ: الخَلْطُ، وحاسَهُ يَحيسُهُ: أي خَلَطَهُ، ويُطْلَقُ الحَيْسُ على التَمْرِ يُخْلَطُ بسَمْنٍ وأقط، فَيُعْجَنُ شديداً، ثم يُنْدَرُ منه نَواهُ، ورُبَّما جُعِلَ فيه سَويقٌ. ابن حجر، فتح الباري، ٩/٢٣٧. والفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٦٩٦، مادة (حيس).

٤١. النِّطْع: جمع أَنْطع، ونُطُوع، وأَنْطَاع: بساط من جلد. الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٩٩٠، مادة (نعط). وقلعجي وقنيبي، معجم لغة الفقهاء، ص ٤٨٢.

٤٢. رواه البخاري في صحيحه، ٢١/١٠، كتاب الجهاد والسير، باب من غزا بصبي للخدمة، حديث رقم: (٢٦٧٩) ، واللفظ له. وأحمد في المسند، ٢٠١/٢٥، حديث رقم: (١٢١٥٥).

٤٣. ابن قدامة، المغني، ١٠٦/٨. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٦/٥.

٤٤. رواه ابن ماجة في سننه، ٣٥٥/٥، كتاب الزكاة، باب ما أدي زكاته فليس بكنز، حديث رقم: (١٧٧٩) . وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن ابن ماجة، ٢٨٩/٤، برقم: (١٧٨٩) ، وأشار إليه بلفظ: " ضعيف منكر".

٤٥. ابن قدامة، المغني، ١٠٦/٨. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٥/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٧٧/١٨.

٤٦. الشيرازي، التنبيه، ص ٢٣٥. وابن حجر، فتح الباري، ٢٣٠/٩. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٥/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٧٧/١٨.

٤٧. ابن مفلح، المبدع، ١٨٠/٧. والمرداوي، الإنصاف، ٣١٧/٨.

٤٨. ابن حزم، المحلى، ٤٥٠/٩.

٤٩. المصدر السابق نفسه.

٥٠. سبق تخريجه في الهامش (٣٦) من البحث نفسه.

٥١. الشوكاني، إرشاد الفحول، ص ٩٤. وابن قدامة، روضة الناظر، ٥٣/٢.

٥٢. المطيعي، تكملة المجموع، ٧٧/١٨.

٥٣. رواه الطبراني في المعجم الأوسط، ١٤٨/٩، حديث رقم: (٤٠٩٥) . وابن حجر، فتح الباري، ٢٣٠/٩.

٥٤. رواه أحمد في المسند، ٩/٤٧، حديث رقم: (٢١٩٥٧) . والطحاوي في مشكل الآثار، ٣٨/٧، حديث رقم: (٢٥٥٩) . وذكره ابن حجر في فتح الباري، ٢٣٠/٩، وقال: «إسناده لا بأس به». وذكره الألباني في صحيح الجامع الصغير وزيادته، ٤٧٥/١، برقم: (٢٤١٩) ، وأشار إليه بلفظ: «صحيح».

٥٥. السُّوَيْق: هُوَ دَقيق الشَّعِير أَوْ السُّلْت الْمَقْلِيّ، وَقيل: وَيَكُون مِنْ الْقَمْح. ابن حجر، فتح الباري، ٣١٢/١.

٥٦. رواه البخاري في صحيحه، ١١٣/٢، كتاب الصلاة، باب ما يذكر في الفخذ، حديث رقم: (٣٥٨) .

٥٧. ابن حجر، فتح الباري، ٢٣٠/٩. والمطيعي، تكملة المجموع، ٧٧/١٨.

٥٨. المطيعي، تكملة المجموع، ٧٧/١٨– ٧٨.

٥٩. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٥/٣. وابن قدامة، المغني، ١٠٦/٨– ١٠٧. وابن مفلح، المبدع، ١٨٠/٧. والمطيعي، تكملة المجموع، ٧٧/١٨.

٦٠. ابن حجر، فتح الباري، ٩/٢٣٥.

٦١. لا يتعارض قول الشافعي هذا مع ما ورد من قوله -صلى **الله** عليه وسلم- لعلي -رضي **الله** عنه- : «إنه لا بد للعرس من وليمة». إذ إنه ليس فيه أمر صريح بوجوب عمل الوليمة، ويمكن أن يحمل على أنه أرشد علياً باستحباب عمل الوليمة، و**الله** -تعالى- أعلم بالصواب.

٦٢. ابن حجر، فتح الباري، ٩/٢٣٥.

٦٣. المصدر السابق نفسه.

٦٤. المصدر السابق نفسه، ٩/٢٣٠.

٦٥. المطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٧٧.

٦٦. ابن قدامة، المغني، ٨/١٠٧. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٧٧.

٦٧. المطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٧٧- ٧٨.

٦٨. لعل قضية الزواج بأكثر من زوجة في عقد واحد كانت في الماضي كما يظهر من كلام الفقهاء، أما في عصرنا، فالذي عليه العمل أن تنفرد كل زوجة بعقد خاص.

٦٩. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٥. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٦.

٧٠. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٥. والرملي، غاية البيان، ص ٣٥٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٧٨.

٧١. ابن قدامة، المغني، ٨/١٠٦. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٠. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٦. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٦، ٣١٧.

٧٢. ابن حجر، فتح الباري، ٩/٢٣٧.

٧٣. البهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٦.

٧٤. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٥. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٦.

٧٥. سبق تخريجه في الهامش (٣٨) من البحث نفسه.

٧٦. ابن حجر، فتح الباري، ٩/٢٣٥. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٠. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٧.

٧٧. سبق تخريجه في الهامش (٣٦) من البحث نفسه.

٧٨. المرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٧.

٧٩. الدردير، الشرح الكبير، ٢/٣٣٧.

٨٠. الشيرازي، التنبيه، ص ٢٣٦. والرملي، غاية البيان، ص ٣٥٣.

٨١. ابن قدامة، المغني، ٨/١٠٦. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٦.

٨٢. ابن حزم، المحلى، ٩/ ٤٥٠.

٨٣. ابن مفلح، المبدع، ٧/ ١٨٠. والمرداوي، الإنصاف، ٣١٦/٨.

٨٤. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٧/٢.

٨٥. ابن قدامة، المغني، ١٠٦/٨.

٨٦. قال ابن حجر: (لم أقف على تعيين اسمها صريحاً، وأقرب ما يفسر به أم سلمة، فقد أخرج ابن سعد عن شيخه الواقدي بسند له إلى أم سلمة قالت لما خطبني النبي- صلى الله عليه وسلم- فذكر قصة تزويجه بها- فأدخلني بيت زينب بنت خزيمة، فإذا جرة فيها شيء من شعير، فأخذته فطحنته، ثم عصدته في البرمة، وأخذت شيئاً من إهالة فأدمته، فكان ذلك طعام رسول الله صلى الله عليه وسلم). ابن حجر، فتح الباري، ٩/ ٢٣٩.

٨٧. المُدُّ: مفرد، وجمعه أمداد، وهو مكيال يساوي رطلين عند الحنفية، أي: ٣٩: ٨١٥ غراماً، ورطلاً وثلث الرطل عند الأئمة الثلاثة، أي ٥٤٣ غراماً. انظر: الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٤٠٧، مادة (مدد) . وقلعجي وقنيبي، معجم لغة الفقهاء، ص ٤١٧.

٨٨. رواه البخاري في صحيحه، ١٦/ ١٦١، كتاب النكاح، باب من أولم بأقل من شاة، حديث رقم: (٤٧٧٤) . وأحمد في المسند، ٥٠/ ٣٣٣، حديث رقم: (٢٣٦٧٧) . وابن أبي شيبة في المصنف، ٣/ ٤٠٣، حديث رقم: (٤) .

٨٩. الأَقْطُ: واحده إِقْطَةٌ، وهو نوع من الجبن يعمل من لبن الإبل المخيض. الفيروزآبادي، القَاموس المحيط، ص ٨٥٠، مادة (إقط) . وقلعجي وقنيبي، معجم لغة الفقهاء، ص ٨٣.

٩٠. رواه البخاري في صحيحه، ١١٣/١٣، كتاب المغازي، باب غزوة خيبر، حديث رقم: (٣٨٩١) . ومسلم في صحيحه، ٧/٢٦٥، كتاب النكاح، باب فضيلة إعتاقه أمته ثم يتزوجها، حديث رقم: (٢٥٦٤) . وأحمد في المسند، ١٣٣/٢٧، حديث رقم: (١٣٠٨٦).

٩١. المرداوي، الإنصاف، ٣١٧/٨.

٩٢. المصدر السابق نفسه.

٩٣. قلت: شريطة أن لا يصل ذلك إلى حد الإسراف، لأن الله -عز وجل- قد نهى عن الإسراف بقوله: ﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾. ". (الأعراف/٣١).

٩٤. المرداوي، الإنصاف، ٣١٧/٨.

٩٥. المصدر السابق نفسه.

٩٦. الموصلي، الاختيار، ١٧٦/٤.

٩٧. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٧/٢.

٩٨. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٥/٣.

٩٩. البهوتي، كشاف القناع، ١٦٥/٥. والمرداوي، الإنصاف، ٣١٧/٨.

١٠٠. وإن فعلت قبله على هذا الرأي أجزأت. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٧/٢.

١٠١. انظر حديث أنس بن مالك -رضي الله عنه- في وليمة النبي -صلى الله عليه وسلم- عن أم المؤمنين صفية- رضي الله عنها، في ص (٥) من البحث نفسه، وانظر قوله أيضاً: «بنى رسول الله -صلى الله عليه وسلم- بامرأة، فأرسلني، فدعوت رجالاً إلى الطعام». في البخاري، ١٥٧/١٦، كتاب النكاح، باب الوليمة ولو بشاة، حديث رقم: (٤٧٧٢).

١٠٢. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٥/٣.

١٠٣. المصدر السابق نفسه.

١٠٤. البهوتي، كشاف القناع، ١٦٥/٥. والمرداوي، الإنصاف، ٣١٧/٨.

١٠٥. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٥/٣.

١٠٦. المرداوي، الإنصاف، ٣١٧/٨.

١٠٧. المصدر السابق نفسه.

١٠٨. السُّرِّيَّةُ: الأمَةُ التي بوَّأْتَها بيتاً، منسوبةٌ إلى السِّرِّ، بالكسر للجماع، من تغيير النسب، وقد تَسَرَّرَ وتَسَرَّى واسْتَسَرَّ. الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ٥٢١، مادة (سرر).

١٠٩. ابن حجر، فتح الباري، ٢٣١/٩.

١١٠. ابن حجر، فتح الباري، ٢٣١/٩. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٥/٥. والمرداوي، الإنصاف، ٣١٧/٨.

١١١. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٧/٢.

١١٢. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٢/١٨. وابن قدامة، المغني، ١٠٨/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨١/٧.

١١٣. قلت: جرت العادة في هذه الأيام أن تعمل الوليمة في يوم واحد، وغالباً ما يكون يوم الدخول، أو قبله بيوم.

١١٤. هكذا ذكره ابن قدامة في المغني، ١٠٨/٨، ولم أعثر على تخريج له في كتب الآثار. لكن ذكر عبد الرزاق في المصنف، ٤٤٨/١٠، برقم: (١٩٦٦٥)، عن معمر عن أيوب عن ابن سيرين قال: «تزوج أبي فدعا الناس ثمانية أيام، فدعا أُبَيَّ بنَ كعب فيمن دعا...».

١١٥. رواه البخاري في صحيحه، ١٩/١، كتاب الإيمان، باب إطعام الطعام من الإسلام، حديث رقم: (١١). ومسلم في صحيحه، كتاب الإيمان، باب بيان تفاضل الإسلام وأي أموره أفضل، حديث رقم (٧٦). وأبو داود في سننه، ٣٥١/٤، كتاب الأدب، باب في إفشاء السلام، حديث رقم: (٥١٩٤).

١١٦. رواه الترمذي في سننه، ٤/٢٨٧، كتاب الأطعمة، باب ما جاء في فضل إطعام الطعام، حديث رقم: (١٨٥٥) ، وقال: (حسن صحيح). ورواه ابن ماجة في سننه، ٤/٢٣٠، كتاب الصلاة، باب ما جاء في قيام الليل، حديث رقم: (١٣٢٤) . وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن الترمذي، ٤/٣٥٥، برقم: (١٨٥٥) ، وأشار إليه بلفظ: (صحيح).

١١٧. الموصلي، الاختيار، ٤/١٧٦. وابن عابدين، رد المحتار، ٦/٣٤٧.

١١٨. الدردير، الشرح الكبير، ٢/٣٣٧. والحطاب، مواهب الجليل، ٤/٢، ٣.

١١٩. الشيرازي، التنبيه، ص ٢٣٦. والشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٥. وابن حجر، فتح الباري، ٩/٢٤٥. والرملي، غاية البيان، ص ٣٥٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨١.

١٢٠. ابن قدامة، المغني، ٨/١٠٧. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٠. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٦. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٨.

١٢١. ابن حزم، المحلى، ٩/٤٥٠، ٤٥١.

١٢٢. أما غير الوَليمَة من الدعوات فإجابتها واجبة في رواية عند الشافعية والحنابلة، استدلالاً بقول النَبي –صلى الله عليه وسلم: «إذا دعا أحدكم أخاه فليجب عرساً كان أو غير عرس». رواه مسلم في صحيحه، ٧/٢٨١، كتاب النكاح، باب الأمر بإجابة الداعي إلى دعوة، حديث رقم: (٢٥٧٨) . لكن القول المعتمد في مذهب الشافعية والحنابلة أن إجابة غير الوليمة مستحبة، وقد حملوا الحديث على الاستحباب. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٥. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨١– ٨٢. وابن قدامة، المغني، ٨/١١٧– ١١٨. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨١– ١٨٢. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣٢٠، ٣٢١.

١٢٣. الدردير، الشرح الكبير، ٢/٣٣٧.

١٢٤. ابن قدامة، المغني، ٨/١٠٧.

١٢٥. المصدر السابق نفسه.

١٢٦. رواه البخاري في صحيحه، ١٦/١٦٣، كتاب النكاح، باب حق إجابة الوليمة والدعوة...، حديث رقم: (٤٧٧٥) . ومسلم في صحيحه، ٧/٢٧٧، كتاب النكاح، باب الأمر بإجابة الداعي إلى دعوة، حديث رقم: (٢٥٧٤) . وأبو داود في سننه، ٣/٣٣٩، كتاب الأطعمة، باب ما جاء في إجابة الدعوة، حديث رقم: (٣٧٣٦) . وابن حبان في صحيحه، ٢٢/١٧٤، حديث رقم: (٥٣٨٤) .

١٢٧. رواه البخاري في صحيحه، ١٦/١٧٢، كتاب النكاح، باب إجابة الداعي في العرس وغيره، حديث رقم: (٤٧٨١) . ومسلم في صحيحه، ٧/٢٨٤، كتاب النكاح، باب الأمر بإجابة الداعي إلى دعوة، حديث رقم: (٢٥٨١) .

١٢٨. رواه مسلم في صحيحه، ٧/٢٨١، كتاب النكاح، باب الأمر بإجابة الداعي إلى دعوة، حديث رقم: (٢٥٧٨).

١٢٩. رواه مسلم في صحيحه، ٧/٢٧٩، كتاب النكاح، باب الأمر بإجابة الداعي إلى دعوة، حديث رقم: (٢٥٧٦).

١٣٠. معنى قوله: «شر الطعام طعام الوليمة» أي طعام الوليمة التي يدعى إليها الأغنياء ويترك الفقراء، ولم يرد أن كل وليمة طعامها شر فإنه لو أراد ذلك لما أمر بها ولا ندب إليها ولا أمر بالإجابة إليها ولا فعلها. ابن قدامة، المغني، ٨/١٠٧.

١٣١. رواه مالك في الموطأ، ٤/٩٥، كتاب النكاح، باب ما جاء الوليمة، حديث رقم: (١٠٠٢). والبخاري في صحيحه، ١٦/١٦٨، باب من ترك الدعوة فقد عصى **الله** ورسوله، حديث رقم: (٤٧٧٩). ومسلم في صحيحه، ٧/٢٨٩، كتاب النكاح، باب الأمر بإجابة الداعي إلى دعوة، حديث رقم: (٢٥٨٦).

١٣٢. ابن حجر، فتح الباري، ٩/٢٤٥.

١٣٣. رواه البخاري في صحيحه، ١٦/١٧٢، كتاب النكاح، باب إجابة الداعي في العرس وغيره، حديث رقم: (٤٧٨١). ومسلم في صحيحه، ٧/٢٨٤، كتاب النكاح، باب الأمر بإجابة الداعي إلى دعوة، حديث رقم: (٢٥٨١).

١٣٤. ابن قدامة، المغني، ٨/١٠٧.

١٣٥. الشيرازي، التنبيه، ص ٢٣٦. والشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٥. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨١.

١٣٦. ابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٠. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٨.

١٣٧. ابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٠.

١٣٨. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٥.

١٣٩. ابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٠.

١٤٠. ابن عابدين، رد المحتار، ٦/٣٤٧. والأفضل أن يجيب في وليمة العرس.

١٤١. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٥.

١٤٢. المرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٨.

١٤٣. وعنه أيضاً: أن الدعوة إن كانت ممن يوثق به فالإجابة أفضل من عدمها. المرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٨.

١٤٤. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٥.

١٤٥. انظر المبحث السابع: شروط حضور الوليمة.

١٤٦. ورد في الاكتفاء برد السلام من الواحد حال كونه في جماعة نصوص منها ما ورد عن النبي –صلى الله عليه وسلم– قوله: «يُجْزِئُ عَنْ الْجَمَاعَةِ إِذَا مَرُّوا أَنْ يُسَلِّمَ أَحَدُهُمْ، وَيُجْزِئُ عَنْ الْجُلُوسِ أَنْ يَرُدَّ أَحَدُهُمْ»«. رواه أبو داود في سننه، ٣٥٥/٤، كتاب الأدب، باب ما جاء في رد الواحد عن الجماعة، حديث رقم: (٥٢١٠)، وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود، ٢١٠/١١، برقم: (٥٢١٠)، وأشار إليه بلفظ: (صحيح).

١٤٧. علماً أنه يكره في التسليم على الجماعة أن يخص بعضهم دون البعض الآخر. انظر: النووي، الأذكار النووية، ص ٢١٩. وابن مفلح، الآداب الشرعية، ٤٤٤/١. والسفاريني، غذاء الألباب، ٢٨٣/١.

١٤٨. انظر كلام العلماء في حكم إجابة الدعوة إلى الوليمة حال كون المدعو غير معين في: المبحث السابع من البحث نفسه.

١٤٩. ابن قدامة، المغني، ١٠٨/٨.

١٥٠. روى أبو داود في سننه عن سعيد بن المسيب أنه دعي إلى وليمة مرتين فأجاب، فدعي الثالثة فَحَصَبَ الرسول. انظر: سنن أبي داود، ٣٤١/٣، كتاب الأطعمة، باب في كم تستحب الوليمة، حديث رقم: (٣٧٤٦). وهو ضعيف، انظر: الألباني، صحيح وضعيف سنن أبي داود، ٢٤٦/٨، حديث رقم: (٣٧٤٦).

١٥١. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٢/١٨.

١٥٢. ابن قدامة، المغني، ١٠٨/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨١/٧. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٦/٥، ١٦٨. والمرداوي، الإنصاف، ٣١٩/٨– ٣٢٠.

١٥٣. ابن مفلح، المبدع، ١٨١/٧.

١٥٤. رواه أبو داود في سننه، ٣٤٠/٣– ٣٤١، كتاب الأطعمة، باب في كم تستحب الوليمة، حديث رقم: (٣٧٤٥). وابن ماجة في سننه، ٣٢/٦، كتاب النكاح، باب إجابة الداعي، حديث رقم: (١٩٠٥). والحديث ضعيف، انظر، الألباني، صحيح وضعيف سنن أبي داود، ٢٤٥/٨، حديث رقم: (٣٧٤٥). والألباني، ضعيف الجامع الصغير، ص ٨٩٠، حديث رقم: (٦١٦٧).

١٥٥. انظر المبحث السابع: شروط حضور الوليمة.

١٥٦. انظر المبحث الخامس من البحث نفسه.

١٥٧. أما إن اتسع الوقت لهما، فتجب إجابتهما. ابن مفلح، المبدع، ١٨٣/٧. البهوتي، كشاف القناع، ١٦٩/٥.

١٥٨. المطيعي، تكملة المجموع، ٨٣/١٨.

١٥٩. ابن مفلح، المبدع، ١٨٣/٧. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٩/٥.

١٦٠. رواه أبو داود في سننه، ٣/٣٤٣– ٣٤٤، كتاب الأطعمة، باب إذا اجتمع داعيان أيهما أحق، حديث رقم: (٣٧٥٦) . وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود، ٢٥٦/٨، برقم: (٣٧٥٦) ، وأشار إليه بلفظ: (ضعيف).

١٦١. ابن قدامة، المغني، ١٠٩/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨٣/٧.

١٦٢. المطيعي، تكملة المجموع، ٨٣/١٨. وابن قدامة، المغني، ١٠٩/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨٣/٧.

١٦٣. رواه البخاري في صحيحه، ١٥/٨، كتاب الشفعة، باب أي الجوار أقرب، حديث رقم: (٢٠٩٩) .

١٦٤. سبق تخريجه في الهامش (١٦٠) من البحث نفسه.

١٦٥. المطيعي، تكملة المجموع، ٨٣/١٨. وابن قدامة، المغني، ١٠٩/٨.

١٦٦. ابن قدامة، المغني، ١٠٩/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨٣/٧.

١٦٧. المطيعي، تكملة المجموع، ٨٣/١٨. وابن قدامة، المغني، ١٠٩/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨٣/٧.

١٦٨. انظر المبحث الخامس من البحث نفسه.

١٦٩. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٨/٢.

١٧٠. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٧/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٩/١٨.

١٧١. ابن قدامة، المغني، ١١٠/٨.

١٧٢. رواه مسلم في صحيحه، ٢٨٦/٧، كتاب النكاح، باب الأمر بإجابة الداعي إلى دعوة، حديث رقم: (٢٥٨٣) . وأبو داود في سننه، ٣٤٠/٣، كتاب الأطعمة، باب ما جاء في إجابة الدعوة، حديث رقم: (٣٧٤٠) . وابن ماجة في سننه، ٢٩٢/٥، كتاب الصيام، باب من دعي على طعام وهو صائم، حديث رقم: (١٧٤١) .

١٧٣. المطيعي، تكملة المجموع، ٨٩/١٨.

١٧٤. المصدر السابق نفسه.

١٧٥. ابن عابدين، رد المحتار، ٣٤٧/٦.

١٧٦. الحطاب، مواهب الجليل، ٥/٤. والدردير، الشرح الكبير، ٣٣٨/٢.

١٧٧. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٧/٣. والرملي، غاية البيان، ص٣٥٣.

١٧٨. ابن قدامة، المغني، ١١٠/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨٣/٧. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٨/٥. والمرداوي، الإنصاف، ٣٢٢/٨.

١٧٩. ابن قدامة، المغني، ١١٠/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨٣/٧.

١٨٠. ابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٣.

١٨١. الموصلي، الاختيار، ٤/١٧٦.

١٨٢. الشيرازي، التنبيه، ص ٢٣٦. والشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٧. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨٩.

١٨٣. ابن حزم، المحلى، ٩/٤٥٠.

١٨٤. أي: فليدع إلى صاحب الوليمة. المطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨٨. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٨.

١٨٥. رواه مسلم في صحيحه، ٧/٢٨٧، كتاب النكاح، باب الأمر بإجابة الداعي إلى دعوة، حديث رقم: (٢٥٨٤) . وأبو داود في سننه، ٣/٣٣٩، كتاب الأطعمة، باب ما جاء في إجابة الدعوة، حديث رقم: (٣٧٣٧) .

١٨٦. المراد بالكُرَاع على الراجح من أقوال العلماء: كراع الشاة، والكراع: مستدق الساق من الرِّجل، ومن حد الرسغ من اليد، وهو من البقر والغنم بمنزلة الوظيف من الفرس والبعير، وقيل: الكراع ما دون الكعب من الدواب، وقال ابن فارس: كراع كل شيء طرفه. ابن حجر، فتح الباري، ٩/٢٤٥- ٢٤٦. وابن فارس، معجم المقاييس في اللغة، ص ٩٢٣.

١٨٧. رواه البخاري في صحيحه، ٩/١٢، كتاب الهبة، باب القليل من الهبة، حديث رقم: (٢٣٨٠) .

١٨٨. المطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨٩.

١٨٩. الموصلي، الاختيار، ٤/١٧٦.

١٩٠. سبق تخريجه في الهامش (١٧٢) من البحث نفسه.

١٩١. ابن قدامة، المغني، ٨/١١٠.

١٩٢. الموصلي، الاختيار، . ٤/١٧٦.

١٩٣. الحطاب، مواهب الجليل، ٤/٥.

١٩٤. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٧. والرملي، غاية البيان، ص٣٥٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨٨.

١٩٥. ابن قدامة، المغني، ٨/١٠٩. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٢. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٨.

١٩٦. ابن حزم، المحلى، ٩/٤٥٠.

١٩٧. لقوله –تعالى– : ﴿وَلَا تُبْطِلُوا أَعْمَالَكُمْ﴾. (سورة محمد/٣٣) .

١٩٨. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٧/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٨/١٨. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٨/٥.

١٩٩. سبق تخريجه في الهامش (١٨٥) من البحث نفسه.

٢٠٠. رواه مسلم في صحيحه، ١١/٦، كتاب الصيام، باب الصائم يدعى لطعام فليقل إني صائم، حديث رقم: (١٩٤٠).

٢٠١. ابن قدامة، المغني، ١٠٩/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨٢/٧. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٨/٥.

٢٠٢. الشيرازي، التنبيه، ص ٢٣٦. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٧/٣. والرملي، غاية البيان، ص٣٥٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٨/١٨. وابن قدامة، المغني، ١٠٩/٨. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٨/٥.

٢٠٣. يرى الحنفية أن الدخول في صوم التطوع يجعله واجباً، ومن ثم فعلى من أفسد صومه القضاء وجوباً، ولا يباح الفطر في صوم التطوع الذي شرع فيه المرء عندهم في ظاهر الرواية إلا بعذر، والضيافة عذر، فيفهم من هذا أنه يجوز لمن شرع في مثل هذا الصوم أن يفطر لغرض الأكل من الوليمة، واستدلوا بقوله –صلى الله عليه وسلم– : «أفطر واقض يوماً مكانه». وهناك رواية أخرى عن أبي يوسف أن له الفطر بلا عذر، ورجحه الكمال بن الهمام. الغنيمي، اللباب، ١٧١/١– ١٧٢. وابن الهمام، فتح القدير، ٣٦٠/٢.

٢٠٤. وإن لم يكن في ترك الأكل كسر قلب الداعي كان تمام الصوم أولى من الفطر. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٧/٣. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٩/٥.

٢٠٥. رواه الطبراني في المعجم الأوسط، ٣٣٨/٧، حديث رقم: (٣٣٦٨). والطيالسي في مسنده، ٢٥٧/٦، حديث رقم: (٢٣٠٥). وذكره الهيثمي في مجمع الزوائد، ٦٣/٤، حديث رقم: (٦١٦٠)، وقال: فيه حماد بن أبي حميد، وهو ضعيف وبقية رجاله ثقات. وذكره الألباني في إرواء الغليل، ١١/٧، حديث رقم: (١٩٥٢)، وأشار إليه بلفظ: (حسن).

٢٠٦. رواه الحاكم في المستدرك، ١٤٢/٤، حديث رقم: (١٥٥١). وذكره الألباني في صحيح الجامع الصغير، ٧١٧/٢، برقم: (٣٨٥٤)، وأشار إليه بلفظ: (صحيح). وكذا في آداب الزفاف، ص ٨٤.

٢٠٧. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٧/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٨/١٨. وابن قدامة، المغني، ١٠٩/٨– ١١٠. وابن مفلح، المبدع، ١٨٢/٧– ١٨٣.

٢٠٨. هكذا ذكره ابن قدامة في المغني، ١١٠/٨، ولم أعثر عليه في مصادر الآثار.

٢٠٩. البهوتي، كشاف القناع، ١٦٩/٥.

٢١٠. سبق تخريجه في الهامش (٢٠٥) من البحث نفسه.

٢١١. البهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٩.

٢١٢. ابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٦. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٧١- ١٧٢.

٢١٣. ابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٦.

٢١٤. المصدر السابق نفسه.

٢١٥. رواه أبو داود في سننه، ٤/٣٥٠، كتاب الأدب، باب في الرجل يدعى أيكون ذلك إذنه، حديث رقم: (٥١٩٠). وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود، ١١/١٩٠، برقم: (٥١٩٠)، وصححه.

٢١٦. رواه أبو داود في سننه، ٤/٣٥٠، كتاب الأدب، باب في الرجل يدعى أيكون ذلك إذنه، حديث رقم: (٥١٨٩). وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود، ١١/١٨٩، برقم: (٥١٨٩)، وأشار إليه بلفظ: (صحيح).

٢١٧. ذكره البخاري في الأدب المفرد، ٤/١١٤، برقم: (١١١٤)، ولكن بلفظ: «إذا دعي الرجل فقد أذن له». وذكره الألباني في إرواء الغليل، ٧/١٧، برقم: (١٩٥٦)، وأشار إليه بلفظ: (صحيح).

٢١٨. الموصلي، الاختيار، ٤/١٧٦.

٢١٩. البهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٩. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٧٢.

٢٢٠. المصدران السابقان نفساهما.

٢٢١. الحطاب، مواهب الجليل، ٤/٣. والشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٦. والرملي، غاية البيان، ص ٣٥٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨٢. وابن قدامة، المغني، ٨/١٠٨. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٠، ١٨١. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٨. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣٢٠.

٢٢٢. الحطاب، مواهب الجليل، ٤/٣.

٢٢٣. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٦. والرملي، غاية البيان، ص ٣٥٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨٢.

٢٢٤. ابن قدامة، المغني، ٨/١٠٨. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٠، ١٨١. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٨. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣٢٠.

٢٢٥. الحطاب، مواهب الجليل، ٤/٣.

٢٢٦. المطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨٢.

٢٢٧. ابن قدامة، المغني، ٨/١٠٨. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٠.

٢٢٨. المرداوي، الإنصاف، ٨/٣٢٠.

٢٢٩. رواه أحمد في المسند، ٢٦/٢٧١، حديث رقم: (١٢٧٢٤)، وانظر: الألباني، إرواء الغليل، ١/٧١.

٢٣٠. ابن مفلح، المبدع، ٧/١٨١. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٨.

٢٣١. الرملي، غاية البيان، ص ٣٥٣.

٢٣٢. الدردير، الشرح الكبير، ٢/٣٣٧. والحطاب، مواهب الجليل، ٤/٣. وابن قدامة، المغني، ٨/١٠٧. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٠. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٦. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٩.

٢٣٣. المطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨١. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٩. وفي رواية أخرى عند الحنابلة أنها تباح.

٢٣٤. تجوز الإجابة بهذا الدعاء في قول آخر عند الحنابلة، لدخول هذا النوع من الدعوة في عموم الدعاء. وتستحب في قول الشافعي. انظر: ابن قدامة، المغني، ٨/١٠٨. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٨. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨٢.

٢٣٥. الرملي، غاية البيان، ص٣٥٣. وابن مفلح، الفروع، ٥/٤٥١. والبهوتي كشاف القناع، ٥/١٦٧. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٨.

٢٣٦. البهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٧.

٢٣٧. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٦.

٢٣٨. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٦، ٢٤٧. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٠. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٦. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٨.

٢٣٩. وهناك قول آخر عند الحنابلة يقضي بجواز الإجابة لا وجوبها، قال المرداوي: «والأشبه جواز الإجابة لا وجوبها». المرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٩.

٢٤٠. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٦، ٢٤٧. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨١. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٧.

٢٤١. يرى الشافعية والظاهرية أن الحرمة تكون إذا كان طعام الولية حراماً. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٦. والرملي، غاية البيان، ص٣٥٣. وابن حزم، المحلى، ٩/٤٥٠.

٢٤٢. ابن قدامة، المغني، ٨/١١٧. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨١. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٧. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣١٨، ٣٢٢.

٢٤٣. وتكره إجابة من أكثر ماله حرام عند الشافعية. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٦.

٢٤٤. وتقوى الكراهة وتضعف بحسب كثرة الحرام وقلته. البهوتي، كشاف القناع، ٥/١٦٦، ١٦٧. والمرداوي، الإنصاف، ٨/٣٢٣.

٢٤٥. المرداوي، الإنصاف، ٨/٣٢٣.

٢٤٦. البهوتي، كشاف القناع، ١٦٦/٥، ١٦٧.

٢٤٧. وفي رواية عند الحنابلة أنه إن زاد الحرام على الثلث حرم الأكل، وإلا فلا. وقيل: إن كان الحرام أكثر حرم الأكل وإلا فلا، إقامة للأكثر مقام الكل. البهوتي، كشاف القناع، ١٦٧/٥، ١٦٨. والمرداوي، الإنصاف، ٣٢٢/٨.

٢٤٨. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. وقال بعض الحنابلة: الأولى هنا عدم الحضور والأكل، للشك. البهوتي، كشاف القناع، ١٦٨/٥. والمرداوي، الإنصاف، ٣٢٣/٨.

٢٤٩. البهوتي، كشاف القناع، ١٦٨/٥. والمرداوي، الإنصاف، ٣٢٣/٨.

٢٥٠. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٨/٢. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. وابن مفلح، المبدع، ١٨٠/٧. البهوتي، كشاف القناع، ١٦٧/٥.

٢٥١. الحطاب، مواهب الجليل، ٤/٤. والدردير، الشرح الكبير، ٣٣٨/٢.

٢٥٢. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٦٥/٩– ٦٦. قال القرطبي: " ويروى أن هذه الحكاية كانت مع هشام بن عبد الملك لا مع سليمان، وأن الأعرابي خرج من عنده وهو يقول الكامل:

**والمَوتُ خيرٌ مِنْ زيارةِ باخلٍ يلاحظُ أطرافَ الأكيلِ عنْ عَمْدِ.**

٢٥٣. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٦٥/٩. وابن الحاج، المدخل، ٢٩٩/١.

٢٥٤. الحطاب، مواهب الجليل، ٣/٤. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. وابن حجر، فتح الباري، ٢٤٢/٩. والرملي، غاية البيان، ص٣٥٣. والمرداوي، الإنصاف، ٣١٨/٨.

٢٥٥. سبق تخريجه في الهامش (١٣١) من البحث نفسه.

٢٥٦. ابن حجر، فتح الباري، ٢٤٥/٩.

٢٥٧. ابن حجر، فتح الباري، ٢٤٥/٩.

٢٥٨. الحطاب، مواهب الجليل، ٤/٤.

٢٥٩. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٨/٢. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٢/١٨.

٢٦٠. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٨/٢. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٢/١٨. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٧/٥.

٢٦١. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. وابن حجر، فتح الباري، ٢٤٢/٩. والرملي، غاية البيان، ص٣٥٣.

٢٦٢. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٧/٢. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. وابن حجر، فتح الباري، ٢٤٢/٩.

٢٦٣. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. وابن حجر، فتح الباري، ٢٤٢/٩. والرملي، غاية البيان، ص٣٥٣.

٢٦٤. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٨/٢. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٢/١٨. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٧/٥.

٢٦٥. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٨/٢.

٢٦٦. البهوتي، كشاف القناع، ١٦٧/٥.

٢٦٧. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٧/٢. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٢/١٨. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٧/٥.

٢٦٨. الموصلي، الاختيار، ١٧٦/٤. والزيلعي، تبيين الحقائق، ١٣/٦. والشيرازي، التنبيه، ص ٢٣٦. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٦/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٥/١٨. وابن قدامة، المغني، ١١٠/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨١/٧، ١٨٤. والمرداوي، الإنصاف، ٣١٨/٨.

٢٦٩. الشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٧/٣. وابن مفلح، المبدع، ١٨١/٧. والبهوتي، كشاف القناع، ١٦٧/٥.

٢٧٠. القِرَام: ثَوْب رَقِيق مِنْ صُوف فِيهِ أَلْوَان مِنْ الْعُهُون وَرُقُوم وَنُقُوش يُتَّخَذ سِتْرًا يُغَشَّى بِهِ الْأَقْمِشَة وَالْهَوَادِج. الآبادي، عون المعبود، ١٦٢/١٠.

٢٧١. رواه أبو داود في سننه، ٣٤٣/٣، كتاب الأطعمة، باب. إجابة الدعوة إذا حضرها مكروه، حديث رقم: (٣٧٥٥) . وابن ماجة في سننه، ١٢٢/١٠، كتاب الأطعمة، باب إذا رأى الضيف منكراً رجع، حديث رقم: (٣٣٥١) . وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود، ٢٥٥/٨، برقم: (٣٧٥٥) ، وأشار غليه بلفظ: "حسن".

٢٧٢. رواه الطبراني في المعجم الأوسط، ٩٨/٢، حديث رقم: (٥٩٩) . والبيهقي في شعب الإيمان، ٢٧١/١٦، حديث رقم: (٧٥١٩) . والحاكم في المستدرك، ١٤٣/١٨، حديث رقم: (٧٨٨٧) ، وقال: (صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه). وذكره الألباني في إرواء الغليل، ٦/٧، وأشار إليه بلفظ: (صحيح).

٢٧٣. رواه أبو داود في سننه، ٢٨٣/٤، كتاب الأدب، باب كراهية الغناء والزمر، حديث رقم: (٤٩٢٤) . وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود، ٤٢٤/١٠، برقم: (٤٩٢٤) ، وأشار إليه بلفظ: (صحيح).

٢٧٤. ابن قدامة، المغني، ١١١/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨٤/٧.

٢٧٥. الموصلي، الاختيار، ١٧٧/٤.

٢٧٦. الشيرازي، التنبيه، ص ٢٣٦. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٧/٣. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٥/١٨.

٢٧٧. ابن قدامة، المغني، ٨/ ١١٠. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/ ١٧٠.

٢٧٨. بشرط أن لا يؤدي ذلك إلى منكر أعظم منه. انظر: ابن تيمية، مجموع فتاوى ابن تيمية، ٢٨/ ١٢٩.

٢٧٩. عند الحنفية يكون الانصراف إذا كان المنكر على المائدة، لأن الاستماع إليه ومشاهدته حرام. الموصلي، الاختيار، ٤/ ١٧٧.

٢٨٠. الشيرازي، التنبيه، ص ٢٣٦. والشربيني، مغني المحتاج، ٣/ ٢٤٧. والمطيعي، تكملة المجموع، ١٨/ ٨٥– ٨٦. وابن قدامة، المغني، ٨/ ١١٠. وابن مفلح، المبدع، ٧/ ١٨٤. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/ ١٧٠.

٢٨١. وإن لم يقصد سماع المنكر، بل سمعه من غير قصد لم يأثم، لخبر نافع وابن عمر –رضي **الله** عنهما– وفيه حتى قال –أي ابن عمر– : «هكذا رأيت رسول **الله** –صلى **الله** عليه وسلم– يصنع»، وموضع الدليل أن ابن عمر لم ينكر على نافع سماعه، ولأن رجلاً لو كان له جار في داره منكر ولا يقدر على إزالته فإنه لا يلزمه التحول من داره لأجل المنكر. المطيعي، تكملة المجموع، ١٨/ ٨٦.

٢٨٢. الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٣. وقاضي زاده، نتائج الأفكار، ١٠/ ١٣.

٢٨٣. رواه ابن ماجة في سننه، ١٠/ ١٢١، كتاب الأطعمة، باب إذا رأى الضيف منكراً رجع، حديث رقم: (٣٣٥٠). وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن ابن ماجة، ٧/ ٣٥٩، برقم: (٣٣٥٩)، وأشار إليه بلفظ (صحيح).

٢٨٤. رواه أبو داود في سننه، ٣/ ٣٤٨، كتاب الأطعمة، باب ما جاء في الجلوس على مائدة عليها بعض ما يكره، حديث رقم: (٣٧٧٤). وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود، ٨/ ٢٧٤، برقم: (٣٧٧٤)، وأشار إليه بلفظ: (صحيح).

٢٨٥. الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٣. وقاضي زاده، نتائج الأفكار، ١٠/ ١٣.

٢٨٦. رواه مسلم في صحيحه، ١/ ١٦٧، كتاب الإيمان، باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان، حديث رقم: (٧٠).

٢٨٧. الشَّيْن: ضد الزين، وشانه: أي ضد زانه. الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص ١٥٦٢، مادة (شين).

٢٨٨. الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/ ١٣.

٢٨٩. ابن مفلح، المبدع، ٧/ ١٨٤.

٢٩٠. وفي رواية أخرى عند الحنابلة يجب عليه الإنكار. ابن مفلح، المبدع، ٧/ ١٨٤.

٢٩١. ابن مفلح، المبدع، ٧/ ١٨٤. البهوتي، كشاف القناع، ٥/ ١٧٠.

٢٩٢. هذا في غير الحرير. البهوتي، كشاف القناع، ٥/ ١٧١.

٢٩٣. يرى الفقهاء أن صنعة التصاوير محرمة، وكذا الأمر بعملها، بدليل ما روي عن ابن عمر -رضي الله عنهما- أن النبي -صلى الله عليه وسلم- قال: «الذين يصنعون هذه الصورة يعذبون يوم القيامة يقال لهم: أحيوا ما خلقتم»، وقال -صلى الله عليه وسلم-: «إن أشد الناس عذاباً يوم القيامة المصورون». انظر: صحيح البخاري، ٣٢٦/١٨، كتاب الباس، باب، عذاب المصورين يوم القيامة، حديث رقم: (٥٤٩٤) . وصحيح مسلم، ٢٣/١١، كتاب اللباس والزينة، باب تحريم تصوير صورة الحيوان.....، حديث رقم: (٣٩٤٣) . الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٧/٢. وابن قدامة، المغني، ١١٣/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨٥/٧.

٢٩٤. المقصود بالحيوان هنا: كل ذي روح.

٢٩٥. الذي يمنع الإجابة من الصور في قول المالكية هو ما له ظل، أي التماثيل المجسدة. أما ما لا ظل له فلا يحرم، كالناقص عضواً، ومن ثم فلا تحرم الإجابة. الدردير، الشرح الكبير، ٣٣٧/٢.

٢٩٦. لأن وجودها مبسوطة بأن توطأ، أو على وسادة، لا يمنع الحضور، لأن كونها على هذا الشكل إهانة لها، ولأن تحريم تعليقها إنما كان لما فيه من التعظيم والإغراء، والتشبه بالأصنام التي تعبد، وذلك مفقود في البسط. البهوتي، كشاف القناع، ١٧١/٥.

٢٩٧. أما إن قطع ما تبقى الحياة بعد قطعه، فهو صورة، ويبقى الحظر موجوداً. ابن مفلح، المبدع، ١٨٥/٧.

٢٩٨. الشيرازي، التنبيه، ص ٢٣٦. والشربيني، مغني المحتاج، ٢٤٧/٣، ٢٤٨. والمطيعي، تكملة المجموع، ٨٦/١٨.

٢٩٩. ابن قدامة، المغني، ١١١/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨٤/٧.

٣٠٠. بشرط أن لا يترتب على إزالته منكر أعظم منه.

٣٠١. ابن قدامة، المغني، ١١١/٨. وابن مفلح، المبدع، ١٨٤/٧.

٣٠٢. ابن مفلح، المبدع، ١٨٤/٧.

٣٠٣. المصدر السابق نفسه.

٣٠٤. السهوة: هِيَ صفَة منْ جَانب الْبَيْت، وَقيلَ: الْكُوَّة، وَقيلَ: الرَّفّ، وَقيلَ: أَرْبَعَة أَعْوَاد أَوْ ثَلَاثَة يُعَارَض بَعْضَهَا بِبَعْض يُوضَع عَلَيْهَا شَيْء منْ الْأَمْتعَة، وَقيلَ: أَنْ يُبْنَى منْ حَائط الْبَيْت حَائط صَغير وَيُجْعَل السَّقْف عَلَى الْجَميع فَمَا كَانَ وَسَط الْبَيْت فَهُوَ السَّهْوَة وَمَا كَانَ دَاخله فَهُوَ الْمخْدَع، وَقيلَ: دُخْلَة في نَاحيَة الْبَيْت، وَقيلَ: بَيْت صَغير يُشْبه الْمخْدَع، وَقيلَ: بَيْت صَغير مُنْحَدر في الْأَرْض وَسُمْكه مُرْتَفع منْ الْأَرْض كَالْخزَانَة الصَّغيرَة يَكُون

فِيهَا الْمَتَاع، وَرَجَّحَ هَذَا الْأَخِير أَبُو عُبَيْد، وَلَا مُخَالَفَة بَيْنه وَبَيْن الَّذِي قَبْله. قال ابن حجر: قُلْت: وَقَدْ وَقَعَ فِي حَدِيث عَائِشَة أَيْضًا فِي ثَانِي حَدِيثَيْ الْبَاب أَنَّهَا عَلَّقَتْهُ عَلَى بَابهَا، وَكَذَا فِي رِوَايَة زَيْد بْن خَالِد الْجُهَنِيّ عَنْ عَائِشَة عِنْد مُسْلِم، فَتَعَيَّنَ أَنَّ السَّهْوَة بَيْت صَغِير عَلَّقَتْ السِّتْر عَلَى بَابه. ابن حجر، فتح الباري، ١١/٣٨٧.

٣٠٥. التماثيل: جمع تمثال، وَهُوَ الشَّيْء الْمُصَوَّر، أَعَمّ مِنْ أَنْ يَكُون شَاخِصاً أَوْ يَكُون نَقْشاً أَوْ دِهَاناً أَوْ نَسْجاً فِي ثَوْب. ابن حجر، فتح الباري، ١١/٣٨٧.

٣٠٦. أخرجه البخاري في صحيحه، ١٨/٣٣٢، كتاب اللباس، باب ما وطئ من التصاوير، حديث رقم: (٥٤٩٨). ومسلم في صحيحه، ١١/١٧، كتاب اللباس والزينة، باب تحريم تصوير صورة الحيوان، حديث رقم: (٣٩٣٧).

٣٠٧. رواه مسلم في صحيحه، ١١/١٩، كتاب اللباس والزينة، باب تحريم تصوير صورة الحيوان، حديث رقم: (٣٩٣٩).

٣٠٨. الدردير، الشرح الكبير، ٢/٣٣٨.

٣٠٩. المطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨٧.

٣١٠. البهوتي، كشاف القناع، ٥/١٧٠- ١٧١.

٣١١. هكذا ذكره البهوتي في كشاف القناع، ٥/١٧٠، وهو -بهذا اللفظ- غير موجود في السنن، والموجود في السنن هو: «عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى **اللهُ** عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَمَّا قَدِمَ مَكَّةَ أَبَى أَنْ يَدْخُلَ الْبَيْتَ وَفِيهِ الْآلِهَةُ، فَأَمَرَ بِهَا فَأُخْرِجَتْ، قَالَ: فَأُخْرِجَ صُورَةُ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَفِي أَيْدِيهِمَا الْأَزْلَامُ، فَقَالَ رَسُولُ **اللَّهِ**- صَلَّى **اللهُ** عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- : قَاتَلَهُمْ **اللهُ** وَ**اللَّهِ** لَقَدْ عَلِمُوا مَا اسْتَقْسَمَا بِهَا قَطُّ. انظر: سنن أبي داود، ٢/٢٢١، كتاب المناسك، باب دخول الكعبة، حديث رقم: (٢٠٢٧). وذكره الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود، ٥/٢٧، برقم: (٢٠٢٧)، وأشار إليه بلفظ: (صحيح).

٣١٢. ابن قدامة، المغني، ٨/١١٤. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٧٠- ١٧١.

٣١٣. البهوتي، كشاف القناع، ٥/١٧١.

٣١٤. رواه البخاري في صحيحه، ١١/٢٤، كتاب اللباس والزينة، باب تحريم تصوير صورة الحيوان وتحريم اتخاذ ما فيه صورة غير ممتهنة بالفرش ونحوه...، حديث رقم: (٣٩٤٤).

٣١٥. ابن قدامة، المغني، ٨/١١٤.

٣١٦. ابن قدامة، المغني، ٨/١١٤، نقلاً عن الواقدي، فتوح الشام.

٣١٧. المصدر السابق نفسه.

٣١٨. ابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٥- ١٨٦. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٧١.

٣١٩. أما إن فعل ذلك من حر أو برد فلا بأس عندئذ عند هؤلاء، لأنه يستعمله لحاجة أشبه الستر على الباب. ابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٥– ١٨٦. والبهوتي، كشاف القناع، ١٧١/٥.

٣٢٠. ابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٥.

٣٢١. المطيعي، تكملة المجموع، ١٨/٨٦.

٣٢٢. إذا سترت الحيطان بستور حرير لا يستند إليها، فليس للمدعو في قول المالكية أن يمتنع عن الإجابة. الدردير، الشرح الكبير، ٢/٣٣٧.

٣٢٣. وهذا في حق الرجال، أما النساء فلا يمنعن من ذلك على الراجح عند الشافعية. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٧.

٣٢٤. الذي يمنع من الجلوس عليه هو ما منع من لبسه، وهو ما صنع من حرير صرف، أو كان الحرير فيه أزيد من غيره. ابن حجر، فتح الباري، ١٠/٢٩٢.

٣٢٥. الدردير، الشرح الكبير، ٢/٣٣٧.

٣٢٦. الشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٧.

٣٢٧. البهوتي، كشاف القناع، ٥/١٧١.

٣٢٨. رواه البخاري في صحيحه، ١٨/١٦٠، كتاب اللباس، باب افتراش الحرير، حديث رقم: (٥٣٨٩).

٣٢٩. الزيلعي، تبيين الحقائق، ٦/١٤.

٣٣٠. المصدر السابق نفسه.

٣٣١. الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ٣/٥٤٨.

٣٣٢. علل الفقهاء حرمة هذا الاستعمال بالسرف والخيلاء، والأصح في التعليل: هو كون الذهب والفضة أثماناً للأشياء، والنقد المتداول، فلو أبيح استعمالهما، لأثر ذلك في رواجهما في الأسواق، فيحصل الاضطراب والقلق. الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ٥٤٦/٣.

٣٣٣. الدردير، الشرح الكبير، ٢/٣٣٧. والشربيني، مغني المحتاج، ٣/٢٤٧. وابن قدامة، المغني، ٨/١١٦. وابن مفلح، المبدع، ٧/١٨٦. والبهوتي، كشاف القناع، ٥/١٧٠.

٣٣٤. رواه البخاري في صحيحه، ١٧/٣٦١، كتاب الأشربة، باب آنية الفضة، حديث رقم: (٥٢٠٢).

٣٣٥. رواه البخاري في صحيحه، ١٧/٣٦٢، كتاب الأشربة، باب آنية الفضة، حديث رقم: (٥٢٠٣).

## المصادر والمراجع:


١. القرآن الكريم.

٢. الآبادي، محمد، (١٩٩٠) ، عون المعبود شرح سنن أبي داود، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت.

٣. الأزهري، محمد، (د. ت) ، تهذيب اللغة، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٤. أحمد، أحمد بن حنبل، المسند، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٥. الألباني، محمد، (١٤٠٩هـ) ، آداب الزفاف، (د. ط) ، المكتب الإسلامي، بيروت.

٦. الألباني، محمد، (١٩٨٥) ، إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، ط٢، المكتب الإسلامي، بيروت، ودمشق.

٧. الألباني، محمد، (١٩٨٨) ، صحيح الجامع الصغير وزيادته، ط٣، المكتب الإسلامي، بيروت، ودمشق.

٨. الألباني، محمد، (د. ت) ، صحيح وضعيف سنن الترمذي، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٩. الألباني، محمد، (د. ت) ، صحيح وضعيف سنن أبي داود، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

١٠. الألباني، محمد، (د. ت) ، صحيح وضعيف سنن ابن ماجة، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

١١. الألباني، محمد، (١٩٩٠) ، ضعيف الجامع الصغير وزيادته، ط٣، المكتب الإسلامي، بيروت.

١٢. البخاري، محمد، (د. ت) ، صحيح البخاري، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

١٣. البخاري، محمد، (د. ت) ، الأدب المفرد، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

١٤. البعلي، محمد، (١٩٨١) ، المطلع على أبواب المقنع، (د. ط) ، المكتب الإسلامي، بيروت، ودمشق.

١٥. البهوتي، منصور، (١٩٨٢) ، كشاف القناع عن متن الإقناع، راجعه وعلق عليه هلال مصيلحي مصطفى هلال، (د. ط) ، دار الفكر، بيروت.

١٦. البيهقي، أحمد، (د. ت) ، شعب الإيمان، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

١٧. الترمذي، محمد، (د، ت) ، الجامع الصحيح، المعروف بسنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر، (د، ط) ، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

١٨. ابن تيمية، أحمد، (د. ت) ، مجموع فتاوى ابن تيمية، جمع وترتيب عبد الرحمن محمد بن قاسم، (دون طبعة، ولا دار نشر ولا بلد نشر) .

١٩. الجوهري، إسماعيل، (د. ت) ، الصحاح في اللغة، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٢٠. ابن الحاج، محمد، (د. ت) ، المدخل، دار التراث، عن القرص المضغوط (جامع الفقه الإسلامي) .

٢١. الحاكم، محمد، (د. ت) ، المستدرك على الصحيحين للحاكم، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٢٢. ابن حبان، محمد، (د. ت) ، صحيح ابن حبان، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٢٣. ابن حجر، أحمد، (د. ت) ، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، (د. ط) ، دار الفكر، بيروت.

٢٤. ابن حزم، علي، (د. ت) ، المحلَّى بالآثار، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، (د. ط) ، دار الجيل، ودار الآفاق الجديدة، بيروت.

٢٥. الحطاب، محمد، (١٩٩٢) ، مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، ط٣، دار الفكر، بيروت.

٢٦. الخرقي، عمر، (١٩٨٤) ، مختصر الخرقي، مطبوع مع شرحه المغني، ط١، دار الفكر، بيروت.

٢٧. أبو داود، سليمان، (١٩٨٨) ، سنن أبي داود، (د، ط) ، دار الجيل، بيروت.

٢٨. الدردير، أحمد، (د. ت) ، الشرح الكبير، (د. ط) ، دار الفكر، بيروت.

٢٩. ابن دريد، محمد، (د. ت) ، جمهرة اللغة، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٣٠. الرملي، محمد، (١٩٩١) ، غاية البيان شرح زبد ابن رسلان، تخريج وتعليق وضبط: خالد عبد الفتاح شبل أبو سليمان، ط١، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت.

٣١. الزبيدي، محمد، (د. ت) ، تاج العروس من جواهر القاموس، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٣٢. الزحيلي، وهبة، (١٩٨٥) ، الفقه الإسلامي وأدلته، ط٢، دار الفكر، دمشق.

٣٣. الزيلعي، عثمان، (١٣١٥هـ) ، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، ط١، المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق، القاهرة.

٣٤. السفاريني، محمد، (١٩٩٣) ، غذاء الألباب شرح منظومة الآداب، ط٢، مؤسسة قرطبة، القاهرة.

٣٥. الشربيني، محمد، (د. ت) ، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، (د. ط) ، دار الفكر، بيروت.

٣٦. الشوكاني، محمد، (د. ت) ، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، (د. ط) ، دار الفكر، بيروت.

٣٧. ابن أبي شيبة، أبو بكر، (د. ت) ، المصنف، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٣٨. الشيرازي، إبراهيم، (١٩٩٥) ، التنبيه في الفقه الشافعي، اعتنى به أيمن صالح شعبان، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت.

٣٩. الصاغاني، الحسن، (د. ت) ، العباب الزاخر، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٤٠. الطبراني، سليمان، (د. ت) ، المعجم الأوسط، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٤١. الطحاوي. أحمد. (د. ت) ، مشكل الآثار، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٤٢. الطيالسي، سليمان، (د. ت) ، مسند الطيالسي، (د. ط) . المكتبة الشاملة. الإصدار الثاني.

٤٣. ابن عابدين، محمد، (١٩٧٩) ، رد المحتار على الدر المختار، ط٢، دار الفكر، بيروت.

٤٤. الغنيمي، عبد الغني، (١٩٩٣) ، اللباب في شرح الكتاب، (د. ط) ، المكتبة العلمية، بيروت.

٤٥. ابن فارس، أحمد، (١٩٩٤) ، معجم المقاييس في اللغة، تحقيق: شهاب الدين أبو عمرو، ط١، دار الفكر.

٤٦. الفراهيدي، أحمد، (د. ت) ، معجم العين، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٤٧. الفيروز آبادي، محمد، (١٩٩٤) ، القاموس المحيط، ط٤، مؤسسة الرسالة، بيروت.

٤٨. قاضي زاده، أحمد، (د. ت) ، نتائج الأفكار في كشف الرموز والأسرار، وهو تكملة فتح القدير لابن الهمام، (د، ط) ، دار الفكر، بيروت.

٤٩. ابن قدامة، محمد، (١٩٩١) ، روضة الناظر وجنة المناظر، ط٣، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة.

٥٠. ابن قدامة، محمد، (١٩٨٤) ، المغني على مختصر الخرقي، ط١، دار الفكر، بيروت.

٥١. القرطبي، محمد، (د. ت) ، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أبي إسحاق إبراهيم اطفيش، (د. ط) ، دون مكان نشر ولا بلد نشر.

٥٢. قلعجي، محمد، وقنيبي، حامد، (١٩٨٨) ، معجم لغة الفقهاء، ط٢، دار النفائس، بيروت.

٥٣. ابن ماجة، محمد، (د. ت) ، سنن ابن ماجة، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٥٤. مالك، مالك بن أنس، (د. ت) ، الموطأ، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٥٥. المرداوي، علي، (١٩٥٧) ، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، صححه وحققه: محمد حامد الفقي، ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

٥٦. مسلم. مسلم بن الحجاج، (د. ت) ، صحيح مسلم، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

٥٧. المطيعي، محمد، (د. ت) ، تكملة المجموع، (د. ط) ، دار الإرشاد، جدة.

٥٨. ابن مفلح، محمد، (١٩٩٧) ، الآداب الشرعية والمنح المرعية، علق عليه وخرج أحاديثه: عصام فارس الحرستاني، ومحمد إبراهيم الزغلي، ط١، دار الجيل، بيروت.

٥٩. ابن مفلح، محمد، (١٩٨٥) ، الفروع، ط٤، عالم الكتب، بيروت.

٦٠. ابن مفلح، إبراهيم، (١٩٧٩) ، المبدع في شرح المقنع، ط١، المكتب الإسلامي، بيروت، ودمشق.

٦١. ابن منظور، محمد، (١٩٩٢) ، لسان العرب، ط٢، دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت.

٦٢. الموصلي، عبد الله، (١٩٧٥) ، الاختيار لتعليل المختار، راجع تصحيحه: محسن أبو دقيقة، ط٣، دار المعرفة، بيروت.

٦٣. النووي، يحيى، (د. ت) ، الأذكار النووية، (د. ط) ، دار الفكر، بيروت.

٦٤. النووي، يحيى، (١٩٩٠) ، تحرير ألفاظ التنبيه، تحقيق: محمد رضوان الداية، ط١، دار الفكر المعاصر، بيروت، ودار الفكر، دمشق.

٦٥. ابن الهمام، محمد، (د. ت) ، فتح القدير، ط٢، دار الفكر، بيروت.

٦٦. الهيثمي، علي، (د. ت) ، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، (د. ط) ، المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني.

# العلاقات اليهودية الدرزية في فلسطين في فترة الانتداب البريطاني
# (١٩١٨م - ١٩٤٨م)


د. مروان جرار*



* أستاذ مشارك في تاريخ العرب الحديث والمعاصر، مشرف أكاديمي متفرغ، منطقة جنين التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

## ملخص:

عاش الدروز في شمال فلسطين في قرى فقيرة منعزلة وقريبة من التجمعات الاستيطانية اليهودية ؛ فنشأت علاقة بين العمال الدروز وبين هذه التجمعات. وأدى قيام اليهود بشراء منتجات الدروز الحيوانية والزراعية، إلى شعور الدروز بفائدة هذه التجمعات. وبقيت هذه العلاقة حتى عام ١٩٣٦م محصورة بشخصيات وعائلات محدودة، دون أن يكون هناك قرار درزي من مشايخ الطائفة بتنْميتها. غير أن اندلاع الثورة الفلسطينية الكبرى (١٩٣٦– ١٩٣٩م) ، وحدوث مضايقات لبعض القرى الدرزية، قد تسبب في تعاون شريحة أكبر من الدروز مع اليهود تحت شعار التحالف اليهودي الدرزي. وتجسد هذا التحالف لاحقًا في حرب عام ١٩٤٨م، من خلال التنسيق في ساحات القتال، والتطوع إلى جانب القوات اليهودية ضمن ما يعرف بوحدة الأقليات. لكن ذلك لا يعني تورط الطائفة الدرزية بأكملها في التعاون مع اليهود، فقد شاركت أعداد من الدروز إلى جانب القوات العربية في قتال اليهود، بينما وقف آخرون على الحياد.

# Abstract:

*The Druze lived in northern Palestine in isolated poor villages close to the Jewish communities. This gave rise to the relationship between Druze workers and these communities. As the Jews bought Druze livestock and agricultural products, the Druze naturally felt the usefulness of the Jewish communities to them. Until 1936, there was no decision from the Druze community sheikhs to develop this relationship, and so it remained confined to some individuals and families. However, the outbreak of the great Palestinian revolution (1936 – 1939) which caused harassment to some Druze villages resulted in a greater cooperation between the Druze and the Jews under the banner of the Druze-Jewish alliance. This alliance was represented in 1948 through coordination in the battlefield and volunteering to fight side by side with the Jewish troops within what is known as the minority unit. However, this does not mean that the whole Druze community was involved in the Jewish- Druze co- operation. A number of the Druze fought alongside the Arab forces, whereas others stood on the fence.*

## مقدمة:

تعالج هذه الدراسة موضوع العلاقات اليهودية الدرزية في فلسطين خلال فترة الانتداب البريطاني (١٩١٨- ١٩٤٨م). وتكمن أهمية هذه الدراسة، في معالجتها لعلاقة طائفة في فلسطين باليهود خلال فترة الانتداب البريطاني على فلسطين، وتتبّعها لظروف تطور هذه العلاقة من مستوى العلاقات الاقتصادية إلى العلاقات الأمنية والعسكرية.

وتكشف الدراسة حجم هذه العلاقات استناداً إلى مصادر تاريخية متنوعة، بعيدًا عن أية مبالغة؛ فالدراسات التي قدمها باحثون يهود بالغت كثيراً في تصوير حجم هذه العلاقة. وتأثرت بعض الدراسات التي قدمها باحثون دروز بالمصادر الصهيونية، أو أنها دافعت عن موقف الدروز معتمدة على معلومات شفوية متداولة في أوساط الطائفة الدرزية.

هدفت الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الآتية: كيف كان الوضع الاجْتماعي والاقْتصادي والسياسي للطائفة الدرزية في فلسطين، وما تأثير ذلك على التقارب بين الجانبين اليهودي والدرزي؟ وكيف بدأت العلاقات بين القرى الدرزية والتجمعات اليهودية المجاورة؟ . وما هي الشرائح المتورطة في هذه العلاقة؟ وما هو موْقف مشايخ الطائفة الدرزية من هذه العلاقات؟ وكيف نمت هذه العلاقات خلال الثورة الفلسطينية الكبرى (١٩٣٦- ١٩٣٩م) وتأثير ذلك على العلاقة مع الثوار؟ وكيف كانت العلاقات اليهودية الدرزية خلال حرب العام ١٩٤٨م؟ وما أثر ذلك في عدم طرد الدروز من قراهم أسْوة ببقية السكان من مسلمين ومسيحيين؟ .

وبعد إجراء مسح للدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، لم يجد الباحث أية دراسة تناولت متغيرات الدراسة الحالية سواء أكانت عربية أم أجنبية. **لذا** سيتناول الباحث أبرز الدراسات السابقة القريبة من موضوع الدراسة، وتأتي في مقدمتها دراسة (ليلى بارسونز) بعنوان: «الدروز ومولد إسرائيل»، وجاءت للرد على فرضية بني مورس القائلة: إن اليهود لم يهجروا سكان القرى الدرزية؛ بسبب تعاونهم مع الدوائر الصهيونية. أما الدراسة الثانية، فكانت للباحث الدرزي (Zeidan Atashi) ، وهي بعنوان: (Druze and Jews in Israel: A shared destiny) وتحدث فيها عن وضع الطائفة الدرزية في إسرائيل. وتوجد دراسة ثالثة للباحث الدرزي (Kais Firro) بعنوان: (the Druzes in the Jewish State: A Brief History) ، استعرض فيها وضع الطائفة في ظل الدولة اليهودية، مع تمهيد للعلاقات بين الطائفة الدرزية واليهود خلال الانتداب البريطاني.

اشتملت الدراسة على أربعة أقسام على النحو الآتي:

١. أصل الدروز.
٢. العلاقات اليهودية الدرزية في فلسطين خلال الفترة (١٩١٨- ١٩٣٦م).
٣. العلاقات اليهودية الدرزية في فلسطين خلال الثورة الفلسطينية الكبرى (١٩٣٦- ١٩٣٩م).
٤. العلاقات اليهودية الدرزية في فلسطين خلال الفترة (١٩٤٠- ١٩٤٨م).

## أصل الدروز:

تكونت جماعة الدروز في النصف الأول من القرن الخامس الهجري (الحادي عشر الميلادي). وقد برزت إلى الوجود استجابة لدعوة انتشرت من القاهرة في عهد الخليفة الفاطمي السادس الحاكم بأمر الله [١] سنة ٤٠٨ هـ /١٠١٧م [٢] وأعقبها انتشار هذه الدعوة، وبخاصة في المناطق التابعة للدولة الفاطمية. ولكن عدم تقبل أيّ معتنق جديد بعد إغلاق باب الدعوة إليه عام ٤٣٥ هـ /١٠٤٣م، والارتداد عنه، وسنوات المحنة في زمن الخليفة الفاطمي الظاهر [٣] ، وقيام الدولة الأيوبية التي أعادت سيطرة المذهب السني إلى بلاد الشام ومصر، وتشدّد دولة المماليك مع أتباع المذاهب الإسلامية الأخرى، كل هذا قلّل عدد أتباع المذهب الدرزي، حتى إن مصر التي كانت مركز الدعوة خلت منه، واقتصر أتباعه الذين يعرفون باسم الدروز [٤] على بلاد الشام، التي حظيت بقسط وافر من النشاط المبذول لنشر الدعوة، بدليل كثرة الدعاة المرسلين إليها، وكثرة الرسائل الواردة إلى أمرائها ومشايخها، ومنهم مشايخ فلسطين. [٥]

اختلف المؤرخون في تحديد أصل الدروز، فذهب كل من هنري مندرل (Henry Maundrell) وبيجيه دوسان بيار (Puget Desaint- Pierre) إلى أنهم من أصل فرنسي[٦] ونسبوهم إلى القائد الصليبي الكونت درو (kont draw) الذي لجأ مع فرسانه الصليبيين بعد معركة حطين ١١٨٧م إلى سفوح جبل الشيخ، وامتزجوا مع الدروز الذين ناصروهم ضد العدو المشترك من الأعراب. [٧] ومن المؤرخين مَنْ قال إن الدروز يرجعون إلى أصل إنجليزي، وأنهم ينحدرون من القائد الصليبي ريتشارد الأول (Richard 1st) قلب الأسد. [٨] [٩]

أما المؤرخ اللبناني فيليب حتي، فذهب إلى أبعد من ذلك عندما عدَّ الدروزَ مزيجًا من عناصر فارسيّة وعراقّية وعربيّة اتخذت طابعًا فارسيًا، وأنهم انتحلوا العروبة تقيةً؛ لأنهم كانوا أقلية في وسط أكثرية عربية. [١٠]

وفي المقابل، أعاد مؤرخون آخرون الدروز إلى الأصل العربي، ويشار إلى اثنين. يقول محمد كامل حسين بعد أن يتحدث عن أشهر أسر الدروز وتاريخهم: «إن الدروز من أصل عربي خالص، وإن كل ما قيل بأنهم من أصل فارسي أو آرامي أو فرنسي أو إنجليزي هو كلام قيل لسبب استعماري، ليبعدوا هذه الطائفة عن إخوانهم العرب وعن المسلمين خاصة». ويقول الأمير شكيب أرسلان (١١) «إن الدروز في النسب عرب أقحاح، لا يوجد في العرب الحاليين من جزيرة العرب أصلح عروبة منهم». لكن ذلك لا ينفي -برأيه- وجود عائلات درزية وجيهة من أصول كردية أو تركية. (١٢)

## استيطان الدروز في فلسطين:

من الصعب تحديد الفترة التي استوطن فيها الدروز فلسطين؛لأن الآراء المتوافرة متضاربة، والسكان المحليون لا يعرفون متى استوطنوا، ويذكر الرحالة السويسري بيركهاردت (Burckhardt) (١٣) الذي زار المنطقة في الفترة (١٨١٠- ١٨١٢م) أنهم يجيبون «من قديم أو من زمان» دون أن يقدموا معلومات دقيقة عن فترة استيطانهم (١٤) . وعندما حاول الباحثون الإجابة عن هذا السؤال واجهتهم معلومات متضاربة. الأولى أفادت أن بدايات استيطانهم تعود إلى الفترة التي تم فيها تبني مبادئ الدعوة الدرزية من قبل السكان (١٠١٧م) . أما الإجابة الثانية ذات البعد التاريخي، فتفيد أنهم لم يستوطنوا فلسطين قبل سلالة المعنيين (١٥) التي بسطت نفوذها في القرنيين السادس والسابع عشر على مناطق في فلسطين. (١٦)

لم يحظ دروز فلسطين باهتمام كبير في المصادر التاريخية، وربما يرجع ذلك إلى أن مركز الدروز كان في سوريا ولبنان، وأن المناطق التي سكنوها في فلسطين- فضلا عن وعورتها- لم تكن حكرًا عليهم، بل سكنها مسلمون ومسيحيون. أضف إلى ذلك أن مبدأ التُقَية التي قامت عليه دعوتهم، دفعهم إلى عدم الإفصاح عن حقيقة أوضاعهم. ويعدّ ما دوَّنه الرحالة في مذكراتهم عن تلك الفترة، المصدر الرئيس لمعلوماتنا عن الدروز. (١٧)

يتوزع الدروز في فلسطين على ١٨ قرية، اثنتين في جبل الكرمل (هما: عسفيا، ودالية الكرمل) ، وست عشرة قرية في الجليل هي: شفا عمرو، والمكر، وجولس، وأبو سنان، وجت، ويركا، ويانوح، وكفر سميح، وكسرى، والبقيعة، وحرفيش، وبيت جن، وعين الأسد، والرامة، وساجور والمغار. (١٨)

**ويوضح الجدول الآتي أعداد الدروز في فلسطين**
**(للسنوات ١٩٢٢م، ١٩٣١م، ١٩٤٥م، ١٩٤٧م)**

| السنة | الأعداد |
|---|---|
| ١٩٢٢ م | ٦٩٢٨ |
| ١٩٣١م | ٨٨٢٣ |
| ١٩٤٥م | ١٤٨٥٨ (١٩) |
| ١٩٤٧م | ١٦٠٠٠ (٢٠) |

## العلاقات اليهودية الدرزية في فلسطين في الفترة ١٩١٨ـ ١٩٣٦م:

مرت العلاقات الدرزية اليهودية خلال هذه الفترة بمرحلتين: الأولى من العام ١٩٢٠م إلى العام ١٩٣٠م، وتميزت بعلاقات شخصية اقتصرت على عدد من الشخصيات الدرزية واليهودية، وغلب عليها الطابع الشخصي والاقتصادي بين بعض الشخصيات الدرزية والتجمعات اليهودية، دون وجود إجماع درزي على تنميتها، وإصرار مشايخ الطائفة (ولو نظريًا) على حياد الطائفة في الصراع بين العرب واليهود. (٢١)

أما المرحلة الثانية– وتمتد من ١٩٣٠م إلى ١٩٣٦م– فكانت مختلفة عن المرحلة الأولى، وشهدت تطورًا لهذه العلاقات لتشمل شريحة أكبر من الدروز، فضلاً عن تخطيها لطابع العلاقات الاقتصادية (الشخصية والعائلية) لتصبح علاقات أمنية وعسكرية علنية، أخرجت الدروز (عمليًا) من حالة الحياد المعلنة في السابق إلى حالة الميل العلني لصالح اليهود. (٢٢)

ويحاول الباحثون الدروز الذين عالجوا هذا الموضوع فرض تفسيراتهم الخاصة لتبرير هذه العلاقات؛ فالباحث الدرزي (Zeidan Atashi) الذي ذكر في كتابه (Druze and Jews in Israel) أن السبب الرئيس وراء نمو هذه العلاقات هو عزلة الطائفة الدرزية، وفقرها، وفشل الحركة الوطنية الفلسطينية في استقطابها، مما تسبب في اندفاعها نحو اليهود. ويعتقد الباحث أن تقاعس العرب (بشكل عام) عن دعم ثورة الدروز في جبل العرب، قد ترك آثاراً سيئة في نفوس دروز فلسطين، وتسبب في تجاهلهم لما يجري في فلسطين من تطورات سياسية (٢٣).

ولم يخرج الباحث الدرزي غالب أبو مصلح في كتابه (الدروز في ظل الاحتلال الإسرائيلي) عن الفهم السابق؛ «فالعزلة وفقر القرى الدرزية عزل سكانها عن الصراع بين الصهيونية والاستعمار من جهة، والحركة الاستقلالية الوطنية من جهة أخرى». ويحمل القيادات والأحزاب الفلسطينية مسؤولية ما جرى، فهي «تحمل فكرًا سياسيًا وتنظيميًا

متخلفاً لم يخترق الأرياف الفلسطينية ومنها الريف الدرزي». ويذكر الباحث سبباً آخرا لعزلة الدروز السياسية في فلسطين، وهو اهتمام دروز فلسطين بالتطورات السياسية المرتبطة بمستقبل الطائفة في سوريا ولبنان أكثر من التطورات السياسية في فلسطين. وتجاهل الباحث حقيقة تغيب دروز فلسطين عن المشاركة الفاعلة في الثورة السورية (١٩٢٥– ١٩٢٧م) ، وأن هدوء مناطقهم جعلها مقصدًا لمَنْ يبحث عن الهدوء والأمن من دروز سوريا ولبنان. [٢٤]

لا شك في أن وقوف الدروز على الحياد مما يجري في فلسطين من تطورات سياسية بدءاً من الاحتجاج على وعد بلفور١٩١٧م إلى اشتباكات العام ١٩٢٠/ ١٩٢١م، قد لفت أنظار القيادات الصهيونية التي رغبت في نسج خيوط تعاون مع الدروز، أملاً في استخدام الدروز في الحفاظ على أمن التجمعات اليهودية في الجليل والكرمل، وشق وحدة المجتمع العربي الفلسطيني، بتكريس الخلافات المذهبية والسياسية بين الدروز وباقي أفراد المجتمع الفلسطيني، [٢٥] تطبيقا لمبدأ كرره بن غوريون (Ben- Gurion) [٢٦] وهو «عدو عدوي صديقي». وقد علَّقَ أحد أعضاء الوكالة اليهودية على التوجه اليهودي نحو الطائفة الدرزية بقوله: «إنها محاولة لخلق نقاط من الضوء والأمل وسط البحر العربي المظلم من حولنا»[٢٧] .

لقد ساعد قرب التجمعات الدرزية واليهودية من بعضها، ووجود مصالح اقتصادّية بين الجانبين على بدء هذه العلاقات، وفقا لما أكده أحد الصهيونيين الأوائل الذين لعبوا دورًا رئيسًا في بناء هذه العلاقات وهو يتسحاق بن تسفي (Yitzhak Ben Zvi) [٢٨] [٢٩]. وبدأت علاقات بين العمال الدروز في الورشات اليهودية والفلاحين الدروز في الحقول وبين التجمعات اليهودية، وبخاصة بين اليهود في كيبوتس ياجور (عند أقدام جبل الكرمل) والدروز في قرى دالية الكرمل وعسفيا. وأدى شراء اليهود الذين يعيشون في منطقة حيفا لمنتجات الدروز من خضروات وبيض وحنطة إلى تحسين مستوى معيشة الدروز، وإحساسهم بفائدة التجمعات اليهودية لهم. وزاد في هذا الإحساس سماح اليهود في كيبوتس ياجور للثوار الدروز الفارين من الفرنسيين بالمرور فيه، وأحيانًا البقاء فيه لأيام عدة في ضيافة اليهود. [٣٠]

وسرعان ما تطورت العلاقات بين الجانبين لتتجاوز علاقة العمل والجوار إلى حد قيام شخصيات من الوكالة اليهودية بزيارات رسميّة للقرى الدرزية، أعقبها مساعدات سخيّة لهذه القرى. وتحدث (Attashi) عن زيارات ولقاءات جرت بين وجهاء عدد من العائلات الدرزية وقيادات صهيونية [٣١] في مقدمتها آبا حوشي (شنيلر) (Abba Hushi) [٣٢] والياهو ساسون (Eliyahu Sasson) [٣٣] ويتسحاق بن تسفي [٣٤].

ولا يفهم مما سبق أن الطائفة الدرزية بأكملها (أفراداً ووجهاءً) قد تورطت في هذه المرحلة بعلاقات مع اليهود، فهناك إشارات تعود إلى العشرينيات تفيد بقيام بعض الدروز بإطلاق النار على تجمعات يهودية لسبب أو لآخر [٣٥] ، ومشاركة الدروز في جماعة الكف الأخضر [٣٦] التي شكلت في العام ١٩٢٩م بزعامة أحمد طافش، ونشطت ضد اليهود في صفد وطبريا. [٣٧] ولا يعني ذلك قرارًا رسميًا من مشايخ الطائفة الدرزية في المشاركة في المقاومة؛ فهؤلاء حريصون على الحياد وفقًا لرسالتهم إلى المندوب السامي البريطاني تشانسلور (Lord Chancellor) في أعقاب حوادث البراق لعام ١٩٢٩م، في محاولة منهم للتنصل مما قام به بعض الدروز من هجمات ضد اليهود في صفد وطبريا. [٣٨]

رحبت الدوائر الصهيونية مبدئيًا بحياد الطائفة الدرزية في الصراع بين العرب واليهود، فهذا يعني ضمنًا تخفيف الضغط على التجمعات اليهودية في الجليل والكرمل، لكنها تطلعت إلى إخراج الطائفة عن حيادها وعزلها عن وسطها العربي واستثمارها ضد العمل المقاوم في فلسطين. ويشار هنا إلى حادثتين. الأولى: قيام الشيخ حسين «أبو ركن» من عسفيا، بتوزيع منشور بطلب من منظمة الهاجاناة (Haganah) [٣٩] ، دعا فيه الدروز إلى عدم دعم الثوار في فلسطين، وتوثيق علاقاتهم مع منظمة الهاجاناة [٤٠] .

أما الحادثة، الثانية فقد وقعت بعد قدوم مجموعة من المتطوعين الدروز من لبنان بقيادة إسماعيل عبد الحق للانضمام للثوار، حيث سارع بن تسفي إلى الطلب من الدروز لترتيب لقاء بين آبا حوشي وإسماعيل عبد الحق، الذي أنكر بتأثير من دروز فلسطين قدومه للاعتداء على المستوطنات اليهودية، بل دعم إخوانه الدروز في وجه الضغط العربي عليهم[٤١] .

ومع نهاية العشرينيّات وبداية الثلاثينيّات توثقت العلاقة بين التجمعات اليهودية والقرى الدرزية التي تعرض بعضها لمضايقات من الثوار؛ بسبب تعاون بعض سكانها مع الدوائر الصهيونية. [٤٢] وكنوع من الدعم، كثّفَتْ زياراتُ القيادات الصهيونية لهذه القرى. وأشير هنا إلى زيارة بن تسفي في العام ١٩٣٠ م إلى قريتي الرامة والمغار الدرزيتين، حيث لقي حُسْن الضيافة وفقًا للتقاليد الدرزية، مما ترك في نفسه شعوراً جارفاً نحو الدروز؛ فاليهود برأيهِ بحاجة إلى صداقتهم، وهم مستعدون لدعمهم في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها من المسلمين والمسيحيين [٤٣] . وتأكيدًا لهذا التوجه، أوعز بن تسفي لممثله في الشمال بمساعدة بعض السجناء الدروز المتورطين في أعمال مخلة للقانون. وتدخل بن تسفي بنفسه لصالح درزي من قرية المغار (يدعى نمر وهاش) متورط في قتل شرطي مسلم، وأطلق سراحه من السجن. كما تدخل لصالح عائلة درزية من حرفيش ضد مفتي صفد. [٤٤]

ووعد بن تسفي بأن تكون مصلحة القرى الدرزية في المقام الأول، عند تقديم مشاريع يهودية بناءة ؛ «ففي القرى الدرزية يجد اليهود الإخلاص والرجال المتعلمين المستعدين للتعاون». واليهود مستعدون لدعمهم في المجالات كافة، بما فيها المجالات القانونية بتخصيص محام لهم في حيفا، وربما في صفد وطبريا. وطلب بن تسفي من (آبا حوشي) إطلاعه على التفاصيل كافة المتعلقة بالعلاقة مع الطائفة الدرزية (٤٥) .

ولم يقف اهتمام الدوائر الصهيونية بالطائفة الدرزية عند هذا الحد، بل سعت هذه الدوائر إلى التدخل في الشؤون الداخلية للطائفة بترجيح كفة عائلة على أخرى، تبعًا لموقف تلك العائلة من التعاون مع اليهود. ودليل ذلك، تلك الجهود التي بذلتها القيادات الصهيونية للإطاحة بنفوذ عائلة طريف الدرزية لتحفظها على التعاون مع اليهود، وإبراز عائلة خير التي سعت لإبعاد الطائفة عن قوميتها العربية، بتشكيل مجلس قومي درزي موحد، ومحاكم شرعية درزية لا علاقة لها بالمحاكم الشرعية الإسلامية. (٤٦)

ومع مرور الوقت وازدياد التوتر بين العرب واليهود، بدأت المصالح المشتركة تنمو بين الجانبين، وأصبح الدروز أكثر جرأة في طلباتهم؛ فهم يريدون تحرك القيادات الصهيونية لدى السلطات البريطانية للتوسط لدى الفرنسيين بالسماح لسلطان باشا الأطرش (٤٧) ورفاقه، بالعودة من المنفى في الأردن إلى سوريا، وتقديم مساعدات اقتصاديّة وعسكريّة للطائفة الدرزية في فلسطين، مقابل تمكين اليهود من التغلغل في القرى العربية في فلسطين، والوصول إلى الدروز في سوريا ولبنان وشرق الأردن. (٤٨)

وتجسيدًا لهذا الدور، رتبت شخصيات درزية لقاء بين الياهو كوهين (Eliyahu Cohen) (من المكتب العربي في الوكالة اليهودية) وزيد الأطرش (شقيق سلطان باشا الأطرش)، في أثناء زيارته لطبريا في أواخر العام ١٩٣٤م (٤٩) ، ومكنت آبا حوشي وآخرين من الوصول إلى الدروز في سوريا وإقامة علاقات استخبارية مع بعضهم من أمثال يوسف العيسمي (٥٠)، ونسج علاقة مع بعض الدروز في شرق الأردن. (٥١)

ولم تكن هذه الاتصالات بين الشخصيات الدرزية والقيادات الصهيونية بعيدة عن أعين الحركة الوطنية الفلسطينية؛ فهناك معارضون من الدروز لمثل هذه العلاقات، إضافة إلى سكان القرى الدرزية من المسلمين والمسيحيين، الذين رصدوا هذه الاتصالات، وبعثوا بها إلى قيادات هذه الحركة، التي عدتها جريمة وخيانة عظمى. (٥٢) وربما كان ذلك سببًا رئيسًا لمعاناة القرى الدرزية خلال الثورة الفلسطينية الكبرى (١٩٣٦م – ١٩٣٩م).

## العلاقات اليهودية الدرزية في فلسطين خلال الثورة الفلسطينية الكبرى ١٩٣٦ـ ١٩٣٩م:

شهدت الفترة الممتدة من ١٩٣٦– ١٩٣٩م قيام الثورة الفلسطينية الكبرى، التي بدأت شرارتها في ١٥ نيسان ١٩٣٦م [٥٣]، وامتدت بصورة أو أخرى إلى العام ١٩٣٩م. وكان على الدروز تحديد موقفهم من التطورات الجديدة ؛ فمع انطلاق هذه الثورة، اتخذ القسم الأكبر منهم موقفًا محايدًا من الصراع بين العرب واليهود [٥٤]، بينما انخرطت مجموعات منهم في الحركة الوطنية الفلسطينية. [٥٥] فقد انضمت مجموعات من الدروز إلى صفوف الثوار في أيار١٩٣٦م، وبدأت العمل في منطقة طبريا وحيفا، كما انضمت مجموعات أخرى إلى القائد فخري عبد الهادي [٥٦]، ونشطت قرب البقيعة. [٥٧]

أما بقية الدروز فقد مالوا إلى جانب اليهود استكمالاً لما بدأوه قبل الثورة، وذلك لسببين رئيسيْن: أولهما؛ أدرك الدروز أن المجتمع العربي لم يحقق أي نجاح يذكر في مواجهة اليهود. وثانيهما أن الدروز أنفسهم عانوا من تبعات هذه الثورة [٥٨]، ووقعوا ضحية لمخطط صهيوني لفصلهم عن مجتمعهم العربي وعن الثورة [٥٩] (أملاً في تحقيق الحلم الصهيوني بنقلهم إلى جبل العرب في سوريا، والسيطرة على أراضيهم) . [٦٠]

وكان الشيخ حسين (أبو ركن) من دروزعسفيا أول من أرسلته الدوائر الصهيونية في أواخر العام ١٩٣٦م، إلى سلطان باشا الأطرش في منفاه في الكرك؛ للاستفسار عن علاقته بالمتطوعين الدروز، وفيما إذا كان بإمكانه منعهم من القتال إلى جانب الثوار في فلسطين. وروَّج الشيخ حسين «أبو ركن» خلال زيارته للمسألة اليهودية ولأهمية التحالف اليهودي الدرزي في هذه الظروف لتخفيف الضغط على دروز فلسطين الذين هم أيضًا بحاجة لدعم إخوانهم الدروز في البلدان العربية. [٦١] كذلك أوفدت الدوائرُ الصهيونيةُ لبيب (أبو ركن) إلى سوريا ولبنان للغرض نفسه. [٦٢]

ولم يكن سلطان باشا الأطرش مستعدًا للتدخل لمنع الدروز من القتال إلى جانب الثوار إذا ما قرروا ذلك، وهو غير مستعد لإصدار أي تصريح للتأثير عليهم [٦٣]، مما أوجد قناعة لدى الدوائر الصهيونية للاعتماد على دروز فلسطين أنفسهم للتأثير على المتطوعين الدروز[٦٤] وكلفت هذه الدوائر يوسف نهم إصدار منشور في أيلول ١٩٣٦م، دعا فيه الدروز إلى عدم الانضمام إلى ما أسماها بالعصابات العربية (في إشارة إلى الثوار العرب) . [٦٥] ورافق ذلك قيام الشيخ حسين (أبو ركن) والشيخ حسين عزام، وآبا حوشي بزيارة مدينة الرملة، لإقناع المتطوعين الذين جاءوا من خارج فلسطين بالعودة وعدم التفكير في مهاجمة التجمعات اليهودية [٦٦] .

وسرعان ما أَتت هذه الجهود أُكُلَها، فترك القائد حمد صعب (من المتطوعين الدروز السوريين) فلسطين، وتم التخلص من القائد قاسم الغضبان الذي اعتقلته السلطات البريطانية. (٦٧)

ولم يقف المتعاونون الدروز عند حد التأثير على المتطوعين العرب للانسحاب من فلسطين، بل شكلوا فرقًا من الدروز لحراسة التجمعات والمصالح اليهودية. وبرز في هذا المجال الشيخ حسين (أبو ركن)، الذي استحق على جهوده مكافأة من الوكالة اليهودية، تمثلت بجهاز راديو هو الأول من نوعه في قرية عسفيا. (٦٨)

ولم يكن تعاون الدروز مع الدوائر الصهيونية، وما ترتب عليه من انسحاب المتطوعين من فلسطين مرحبًا به من الثوار العرب؛ فهاجموا قرى عسفيا ودالية الكرمل الدرزيتين؛ بسبب تعاون عدد من سكانهما مع اليهود (٦٩) .

وهنا تجدر الإشارة إلى بعض الأمور، التي قد تنصف كثيراً من الدروز من جهة، وتبرىء قسمًا من الثوار من جهة أخرى. فعند الحديث عن تعاون الدروز مع اليهود خلال العام ١٩٣٦م، يلاحظ أن المتعاونين ينتمون إلى الشريحة الدنيا في الطائفة الدرزية، ولا ينتمون إلى رأس الهرم فيها. لكن هؤلاء مسَّوا شرف الطائفة وسمعتها، وورطوا شرائح أكبر في التعامل مع الدوائر الصهيونية، وتسببوا في هجمات على بعض القرى الدرزية، وبخاصة عسفيا ودالية الكرمل. ووقع معظم هذه الهجمات بعد العام ١٩٣٦م، وليس خلال العام نفسه. وهذا يشكل رداً على الباحثين الدروز (من أمثال زيدان عطشه ونسيم دعنه وغيرهم) الذين برروا تعاون الدروز مع الدوائر الصهيونية خلال الثورة، بما عاناه الدروز من اعتداءات وحشية على أيدي الثوار مع بداية الثورة أي في العام ١٩٣٦م. فتعاون قسم من الدروز مع الدوائر الصهيونية، كان في معظمه قبل هجمات الثوار على القرى الدرزية وليس بعدها. لكن ذلك لا ينفي أن ردود فعل الثوار العشوائية وغير المسؤولة قد تسببت في توريط أعداد أكبر من الدروز في التعامل مع الدوائر الصهيونية تحت ذريعة الانتقام من الثوار. فهل يمكن النظر إلى هذا الموضوع بعفوية، أو أنه أمر مخطط له من الدوائر الأمنية الصهيونية التي استثمرت هجمات الثوار التي نظمها القائد يوسف أبو درة (٧٠) على بعض القرى الدرزية في الأعوام ٣٧ و ٣٨ و ٣٩، لخدمة مصالحها، وعزل الطائفة الدرزية عن وسطها العربي وعن الثورة، تمهيدًا للحديث عن نقل الدروز إلى جبل العرب تحت ذريعة اعتداءات الثوار عليهم وفقدان الأمن في مناطقهم.

لقد أسهب الباحثون الدروز في الحديث عن إساءات (٧١) أبي درة للطائفة الدرزية، لتبرير اندفاع الدروز نحو اليهود، فتارة يتحدثون عن ضرائب جائرة فرضها الثوار على

الدروز، ومن يتهرب منها يتهم بالخيانة ويستوجب الردع، إلى مداهمات همجية لقريتي عسفيا ودالية الكرمل الدرزيتين [٧٢] وإلى قتل عدد من الدروز لا لشيء، إلا لأنهم من الكرمل، أو فلاحين بسطاء يحرثون حقولهم بعيدين عن السياسة [٧٣]، إلى الضغط على دروز عسفيا للانخراط بالثورة من خلال تشكيل خلية وتسليحها على نفقتهم الخاصة [٧٤]، وتجريد الدروز في دالية الكرمل من السلاح الذي سبق للثوار أن طالبوهم باقتنائه، وتخريب ممتلكات الدروز، واغتصاب امرأة درزية [٧٥]، والمساس بقدسية المذهب الدرزي بسرقة كتاب» الحكمة الشريفة» [٧٦] من إحدى خلوات عسفيا. [٧٧]

لقد أدت الحوادث السابقة وتعزيزها من قبل البريطانيين واليهود إلى القطيعة بين الثوار والطائفة الدرزية، التي شعرت باستهداف وجودها، وأن لا خيار أمامها إلا الارتماء في أحضان اليهود [٧٨]. وأعلنت عائلة بيراني الدرزية (من دالية الكرمل) وقوفها إلى جانب اليهود، بغض النظر عن نتائج الصراع. وجاء هذا الموقف في أعقاب اعتقال الثوار لفرد من العائلة واتهامه بتعليق نجمة داوود. وعلى الرغم من تأكيد العائلة عدم وجود علاقة بين الشكل ونجمة داوود، وأن الشكل هو رمز خماسي لمبادئ المعتقد الدرزي (الحقيقة، والشجاعة، والنفس، والصبر، والسلام)، فإن الثوار حكموا بالإعدام على هذا الشخص، لكنه لم ينفذ بحقه، فقد افتدي الرجل بعدد من الأبقار. [٧٩]

وسارعت الدوائر الصهيونية إلى استغلال هذه الأحداث ؛ فأوفدت في أواخر العام ١٩٣٧م، كلاً من الشيخ حسين (أبو ركن)، والشيخ زايد (أبو ركن) إلى سوريا ولبنان لإطلاع قيادات الدروز على اعتداءات الثوار على الطائفة، وإقناعهم بالتأثير على دروز منطقة بلان لوقف دعم الثوار؛ لأن ذلك يمس العلاقة مع اليهود والبريطانيين [٨٠].

وبادرت الدوائر الصهيونية إلى تسليح الدروز في عسفيا [٨١] بحجة تمكينهم من صد هجمات الثوار وحماية التجمعات اليهودية [٨٢]. وأعقب ذلك تسليح مجموعات من الدروز في دالية الكرمل، وتولى الشيخ صالح خنيفس قيادة مجموعة منهم لمطاردة الثوار وسجن بعضهم، وتسليم آخرين للسلطات البريطانية انتقاما لمقتل والده. وفعل الشيء نفسه مرزوق معدي من يركا بالتنسيق مع الدوائر الصهيونية والسلطات البريطانية. [٨٣]

وهذا يعني توحد الطائفة الدرزية للتصدي للثوار من جهة، وتوسيع تعاونها مع الدوائر الصهيونية من جهة أخرى. وتوج هذا التوجه برسالة وقعها عشرة من مشايخ الدروز في عسفيا، تضمنت دعمًا للمسألة اليهودية بشكل عام، وآبا حوشي بشكل خاص، وتأكيد الأخوة بين الدروز واليهود، واستعداد الدروز للتضحية في سبيل راحة اليهود وأمنهم. [٨٤]

وعلى الفور كتب يوسف العيسمي (من جبل العرب) إلى آبا حوشي يطلعه على الأثر السيء، الذي تركته هجمات الثوار على الطائفة في نفوس الدروز في جبل العرب، ويدعوه إلى استثمار هذه الاحداث لتسريع خطة نقل الدروز إلى جبل العرب. [٨٥]، واتفق هذا الرأي مع ناشطي القسم العربي في الوكالة اليهودية، الذين أكدوا أن تدهور العلاقات بين الدروز والمسلمين في فلسطين، والنشاط اليهودي في جبل العرب، يوفران فرصه حقيقية [٨٦] ، لتهجير الدروز إلى جبل العرب، والسيطرة على أراضيهم [٨٧]، والتفكير بإقامة دولة درزية في جبل العرب تكون حليفة للدولة اليهودية في فلسطين. [٨٨]

وبالرغم من فشل مشروع لجنة بيل (Peel Commission) [٨٩] لتقسيم فلسطين للعام ١٩٣٧م، وفشل مشاريع لجنة وودهيد (Wood Head) [٩٠] ، إلا أن فكرة نقل الدروز إلى سوريا بقيت نشطة في أذهان حاييم وايزمان (Chaim Weizmman) [٩١] ويتسحاق بن تسفي وآبا حوشي. [٩٢]

وتكشف إحدى وثائق الهاجاناة (ملف آبا حوشي) أن الرأس المدبر للخطة هو آبا حوشي ودوف هوز (Dov Huz) [٩٣] وسليم الفيه (سكرتير آبا حوشي) الذي كان على اتصال مع يوسف العيسمي، الذي طرد من قبل سلطان باشا الأطرش؛ فأقام بجوار حيفا، وأصبح ملاصقا لآبا حوشي. وكان الشخص الذي عرفه على آبا حوشي هو الشيخ لبيب» أبو ركن». وقدم العيسمي نفسه للطرف اليهودي على أنه السكرتير والمستشار السياسي لسلطان باشا الأطرش، وأن بإمكانه عرض خطة نقل الدروز عليه، مقابل مكافأة يتلقاها من الطرف اليهودي. [٩٤]

وفي أواخر آب ١٩٣٨م قام آبا حوشي بزيارته الأولى إلى سوريا. وكان من المفترض أن يقوم العيسمي بترتيب لقاء بينه وبين سلطان باشا الأطرش (الذي كان قد عاد من منفاه في الكرك) ، لكن العيسمي ماطل في تحديد الموعد، وأجله إلى ٢٧ نيسان ١٩٣٩م [٩٥] .

وأشار آبا حوشي في التقرير الذي كتبه بعد الزيارة إلى حُسْن الضيافة التي لقيها. وتعَّرضَ التقرير إلى كلمة العيسمي أمام سلطان باشا وتركيزه على رغبة اليهود في تأسيس علاقات طيبة مع سكان الشرق الأوسط، بما فيهم الدروز الذين دفعتهم معاناتهم على أيدي الثوار العرب، إلى التفكير بمغادرة فلسطين والقدوم إلى الجبل [٩٦] . أما سليم الفيه، فتحدث عن أهمية التعاون بين اليهود والدروز في المجالات كافة وبخاصة المجالات الاقتصادية والصحية. [٩٧]

وتعرض تقرير آبا حوشي إلى حديث سلطان باشا الذي أكد على أهمية الصداقة بين الشعوب، وحياد الطائفة الدرزية في الصراع القائم في فلسطين، ورغبته في التوصل إلى

حل منصف للعرب واليهود، وأنه لا يعارض قدوم الدروز برغبتهم إلى جبل العرب [٩٨] . لكنه يخشى أن تواجههم بعض المشكلات المتعلقة بالسكن والتمويل، كما يخشى أن تسيء الخطة إلى علاقته بالمسلمين، وتتسبب في اتهامه بالخيانة. [٩٩]

وبالرغم من موقف سلطان باشا المتحفظ على الخطة، فقد سجل سليم الفيه ملاحظة في ٣٠ نيسان ١٩٣٩م حول ضرورة بقاء الاتصال مع يوسف العيسمي، وادَّعى أن سلطان باشا طلب منه تجهيز قائمة بالقرى المهجورة في جبل العرب لإعادة ترميمها، وتحضير جوازات سفر لتمكينه من القدوم إلى فلسطين للبدء بتنفيذ الخطة. [١٠٠]

ويبدو أن تصوير الأطرش، وكأنه يوافق على الخطة أمر غير دقيق، فلم يكن سلطان باشا هو مَنْ طلب من العيسمي تجهيز قائمة بالقرى المهجورة في جبل العرب، بل هو آبا حوشي، وأن من دعم خطة النقل ليس الأطرش، بل هو يوسف العيسمي وهايل أبو جمره المقرب من يوسف نحماني (Yousif Nahmani) [١٠١] وهذا ما أشار إليه إلياهو ابستين (Eliyahu Epstein) [١٠٢] في المذكرة التي كتبها في في ٣ أيار ١٩٣٩م، أي بعد خمسة أيام من عودة الوفد من سوريا. (وشكك فيها في إمكانية دعم البريطانيين لخطة النقل لأن الدروز هم حلفاؤهم، لكنه أشار إلى إمكانية دعم الفرنسيين لها) . [١٠٣] [١٠٤]

وفي الحقيقة أن العيسمي وآبا جمره كانا يعملان فقط من أجل الحصول على المال، ويتضح من خلال رسائل العيسمي أنه لم يكن مخولا لا من سلطان باشا، ولا من أية شخصية درزية تعمل بالنيابة عنه، وأنه خدع اليهود والدروز معًا، ولم يخرج عن كونه سمسارًا للأراضي، كما يتضح من رسائله المؤرخة في٢٢ آب ١٩٣٩م. [١٠٥]

ولم يكن العيسمي وأبو جمره هما الوحيدان اللذان تآمرا على الدروز، فرأس المؤامرة هو الصهيوني آبا حوشي، الذي حرص على إبقاء الخلاف بين الطائفة الدرزية والثوار العرب، ونشط لإفشال مساعي الصلح بين الجانبين. ففي بداية تشرين أول ١٩٣٩م، حكمت السلطات البريطانية بالإعدام على ستة من الثوار المتورطين في الهجمات على الدروز. [١٠٦] ولتجنب حدوث أعمال عنف وانتقام، سعت السلطات البريطانية لترتيب صلح بين دروز شفا عمرو والمسلمين بحضور وفد من دروز سوريا [١٠٧] . ولم تكن هذه الفكرة محبذة من القيادات الصهيونية؛ لأن التوفيق بين الجانبين وهدوء الأوضاع يعني وضع عقبات أمام خططهم التي تستهدف الجانبين، وبخاصة خطة تهجير الدروز التي بقيت الشغل الشاغل لهذه القيادات. لذا طلب آبا حوشي من الشيخ لبيب «أبو ركن» والشيخ صالح خنيفس وضع عراقيل أمام تحقيق الصلح من خلال الاتصال بالعيسمي وتكليفه بالعمل على إلغاء تشكيل وفد دروز سوريا أو تأخير قدومه. [١٠٨] ونجح العيسمي في تأخير قدوم الوفد، لكنه لم ينجح

بإلغاء تشكيل الوفد لسبب رئيس، وهو اهتمام سلطان باشا بهذا الأمر بعد تلقيه رسائل من شخصيات درزية وطنية من أمثال: نمر الحلبي وأكرم عبيد، يطلبون منه التحرك لتهدئة الأوضاع، والضغط على دروز شفا عمرو لوقف تعاونهم مع اليهود، [١٠٩] لذا أرسل الأطرش وفدًا برئاسة عبد الغفار باشا الأطرش، استقبله الشيخ أمين طريف الذي كان قد زار مشايخ الدروز في الجبل، للتشاور حول كيفية تهدئة الأوضاع بين الطائفة والثوار [١١٠] .

وفي ١٥ كانون ثاني ١٩٤٠م تم الصلح بحضور حاكم حيفا المستر ايفانس (Evans) والقائد العام للقوات البريطانية في فلسطين البريغادير مونتغومري ( Mo-tegemry) وممثلين عن العرب والدروز [١١١] [١١٢] . ووضع هذا الصلح حدًا للصراع الدموي بين الدروز والمسلمين، ووجه ضربة إلى خطة نقل الدروز إلى جبل العرب. [١١٣]

## العلاقات اليهودية الدرزية في فلسطين خلال الفترة ١٩٤٠ـ ١٩٤٨م:

أدى اندلاع الحرب العالمية الثانية ١٩٣٩م، والتوقيع على الصلح بين الدروز والعرب في بداية عام ١٩٤٠م إلى هدوء في العلاقات بين المسلمين والدروز من جهة، وفتور في العلاقة بين الدروز واليهود من جهة أخرى [١١٤] . ولا يعني ذلك وقف تعاون الدروز مع الدوائر الصهيونية، فقد واصل الشيخ لبيب (أبو ركن) والشيخ صالح خنيفس ويوسف العيسمي تعاونهم مع الوكالة اليهودية عبر آبا حوشي، الذي استخدمهم للتغلغل في حوران لإقناع سلطان باشا باتخاذ موقف يلزم دروز فلسطين كافة بدعم اليهود في المعركة القادمة [١١٥] .

ومن خلال تقديم أنفسهم كممثلين لسلطان باشا الأطرش، سعى "أبو ركن" وخنيفس والعيسمي إلى إقناع آبا حوشي وآخرين في الدوائر الصهيونية بمكانتهم وسط الطائفة الدرزية في الداخل والخارج، وقدرتهم على التأثير عليها خدمة للمصالح الصهيونية. وفي الحقيقة لا يعد أحد من الثلاثة ممثلاً رسميًا لسلطان باشا الأطرش، وليس لهم تأثير على الطائفة الدرزية، فضْلاً عن أنهم لا يشكلون بديلاً أو منافسًا لسلطة الشيخ أمين طريف [١١٦] ، الذي تحفظ على العلاقة مع الدوائر الصهيونية، وبقي حتى العام ١٩٤٨م رافعًا شعار حياد الطائفة الدرزية في فلسطين. [١١٧]

وبدأ المتعاونون الدروز يبحثون عن مكاسب مادية خارج إطار الوكالة اليهودية، وادعوا أن آبا حوشي سرق أموالاً كانت مخصصة لهم، وحولها إلى حسابه الخاص. وكمحاولة من آبا حوشي لاستعادة مكانته في العلاقة مع الدروز، سعى إلى الاتصال بالعيسمي لإحياء

خطة نقل الدروز، لكن المشكلة أن القياديين في الوكالة اليهودية (الياهو ابستين والياهو ساسون) أصبحا غير مقتنعين بإمكانية نجاح الخطة، وشككا في جدوى العلاقة مع الدروز في سوريا. وأعقب ذلك قطع راتب العيسمي، ودفن خطة نقل الدروز إلى جبل العرب [١١٨]

لكن ذلك لا يعني وقف الاتصالات بين الدوائر الصهيونية والطائفة الدرزية في فلسطين ؛ فالحديث عن قرب إنهاء الانتداب البريطاني على فلسطين، تطلب تكثيف التعاون مع الدروز بشكل يضمن للدوائر اليهودية السيطرة على صناعة القرار في الطائفة. ومن أجل ذلك التقى اثنان من القسم العربي في الوكالة اليهودية هما إلياس ساسون وياكوف شمعوني (Yaacov Shimoni) مع الشيخ لبيب (أبو ركن) والشيخ صالح خنيفس، وطلبا منهما تشكيل جمعية درزية برئاسة توفيق حمدان. لكن (أبو ركن) وخنيفس لم ينجحا في تشكيل هذه الجمعية؛ لأن العائلات الدرزية الرئيسة (طريف، خير، ومعدي) قد عارضت تشكيلها، وفضلت البقاء على الحياد بانتظار المواجهة القادمة بين العرب واليهود. وبينما تمسكت عائلة طريف وخير بموقفهما المعلن، تراجع الشيخ جبر معدي (شيخ آل معدي) في أواخر شباط ١٩٤٦م عن موقفه، وأكد دعمه للشيخ صالح خنيفس والشيخ لبيب (أبو ركن) في جهودهما، لمنع انضمام الدروز إلى أي من الأحزاب أو الجمعيات العربية، خدمة للمصالح الصهيونية. [١١٩]

وجاء الموقف السابق في وقت تطلعت فيه القيادات الفلسطينية للحصول على دعم الدروز السياسي والعسكري، لكن هذه القيادات فشلت في جهودها؛ لأن بعض مشايخ الدروز (من أمثال الشيخ نجيب منصور والشيخ أمين طريف وآخرين)، فضلوا بقاء الدروز على الحياد ؛ لأنهم أقلية صغيرة وفقيرة، ولا تقدر على التورط في مشكلات كبرى. لكن هذا الموقف لم يكن ملزمًا للدروز كافة، فقد شارك بعض الدروز من أمثال: حسين عبيد وقاسم الحلبي في تجنيد الدروز لصالح العرب، وفي الهجوم المضاد الذي نظمه العرب على اليهود في أعقاب قتل اليهود ١٦عربيًا في كانون ثاني ١٩٤٧م. [١٢٠]

وفي المقابل تطلعت الوكالة اليهودية إلى التوصل إلى تفاهم سري مع الدروز، وفقا لمقترح الناشط في الوكالة جوزيف فن (Josef Finn) الوارد في رسالته إلى الدائرة السياسية في الوكالة اليهودية في ٢٣ كانون ثاني ١٩٤٨م، وينص على ما يأتي:

١. عدم مشاركة الدروز أو تشجيعهم لأي عمل عدائي ضد اليهود.

٢. عدم مهاجمة اليهود للدروز على الرغم من وجود بعض العصاة بينهم.

٣. تعاون الدروز مع اليهود في حفظ الأمن في مناطقهم.

٤. يقدم اليهود الدعم المالي للدروز لشراء السلاح ودفع رواتب للقوة الدرزية التي ستنضم لاحقًا إلى قوات الهاجاناة. [١٢١]

وقصد في النقطة الثانية من المقترح (وجود بعض العصاة): المتطوّعين الدروز السوريين ضمن فوج (جبل العرب) بزعامة شكيب وهاب– وضم الفوج٥٠٠ متطوع، يشكلون أربع سرايا هي: سرية المزرعة بقيادة أبو الخير رضوان، وسرية المسيفرة بقيادة واكد عامر، وسرية الكفر بقيادة نايف عزام، وسرية الفالوج بقيادة نايف حمد) [١٢٢] – ومجموعة نهاد أرسلان (من دروز لبنان) [١٢٣] ودروز عسفيا ويركا الذين انخرطوا في فوج عربي، (وجبهته من شفا عمرو إلى نقطة قريبة من حيفا) ، أو في فوج اليرموك الثاني بقيادة أديب الشيشكلي [١٢٤] (وجبهته الجليل الأوسط: صفد، عكا، الناصرة) [١٢٥] .

وشارك المتطوعون الدروز في الهجوم على مستعمرة مشمار هعيمك (Mishmar Haemik) [١٢٦] على الطريق بين جنين وحيفا، وفي معركة رامات يوحنان (Ramat Yohanan) [١٢٧]. وأعقب ذلك هجوم يهودي مضاد تحت قيادة قائد عمليات القوات الإسرائيلية في الجبهة الشمالية موشيه كرمل (Moshe Carmel) ، الذي تمكن من السيطرة على موقعي هوشة وكساير (جنوب شفا عمرو) [١٢٨] .

وفي ذلك يقول اليهود «عهدنا باحتلال هوشه إلى السرية (ب) وقامت ثلاث وحدات مقاتلة بمهاجمة الكساير، وعندما دخلنا القريتين وجدناهما خاويتين، وما كنا لننجح في احتلالهما بهذه السهولة لولا أن المقاتلين كانوا قد انسحبوا منهما. وكانت الأنباء قد أتتنا بأن عدد المدافعين عنهما ما كان يزيد عن مئة مقاتل معظمهم من الدروز» [١٢٩] .

وفي أعقاب هذه الاشتباكات، انسحب ٢١٢ عنصرًا من فوج جبل العرب، وسلم ٤٧ آخرين أسلحتهم إلى المقاتلين العرب في قرية طمرة. [١٣٠]

وعلّق المؤرخ الفلسطيني عارف العارف على انسحاب فوج الدروز وقائده شكيب وهاب من القتال بقولهِ «ويحدثك المطلعون على بواطن الأمور في ذلك القطاع أن شكيب وهاب ما كان لينسحبَ من ذلك القطاع (شفا عمرو وضواحيها) لولا الاختلاف الطائفي الذي كان سائدًا فيهما. ويقولون إن طائفة كبيرة من سكان شفا عمرو ما كانت في ذلك الحين ترغب في القتال» [١٣١] .

أما الباحث الدرزي سلمان فلاح، فله رأي آخر. ويؤكد أن مشاركة الفوج الدرزي أصلاً جاءت من الشعور بالخوف على مستقبل الطائفة، وأن شكيب وهاب قرر العودة بعد أن أكد له زعماء الدروز في فلسطين، عدم وجود خطر على مستقبل الدروز في فلسطين. ويشير فلاح إلى أن انزعاج شكيب وهاب من تصرفات بعض القادة الفلسطينيين، قد دفعته أيضا للتفكير بالانسحاب. [١٣٢]

وهناك رواية مغايرة قدمها الباحث اليهودي ياؤوف جلبر (Yaov Gilber) ، أفادت بوجود اتصالات تمت في البداية دون علم القائد شكيب وهاب، بين عدد من الضباط الدروز وبين موشيه ديان (Moshe Dayan) [١٣٣] ؛ لمناقشة اقتراح درزي للانسحاب من فوج جبل العرب والانضمام إلى قوات الهاجاناة. وأعقب ذلك مشاركة شكيب وهاب في هذه الاتصالات، حيث اشترط التنسيق مع الهاجاناة دون المساس بكرامته وشرفه العسكري. وتطبيقاً لذلك تجاهل وهاب نداءات المقاتلين العرب في عكا للمساعدة في قتال اليهود، ثم تغيب عن القتال عندما هاجمت قوات الهاجاناة قرية شفا عمرو العربية. [١٣٤]

ولم يقتصر التعاون بين اليهود والدروز على انسحاب الدروز من القتال، بل انخرط بعضهم في ذروة العمليات العسكرية في وحدة الأقليات [١٣٥] ، التي اقترح تشكيلها موشيه ديان [١٣٦] في أوائل صيف١٩٤٨م [١٣٧] . وكانت هذه الوحدة تابعة لفرقة عوديد، وشاركت في تشرين ثاني ١٩٤٨م في عملية حيرام [١٣٨] .

وعلقت الباحثة (ليلى بارسونز) على تشكيل وحدة الأقليات بقولها «إن تكوين وحدة الأقليات كان خطوة متطرفة بالنسبة للإسرائيليين، وكان لها من المرامي السياسية أكثر مما لها من الأهداف العسكرية. فمن الناحية العسكرية كانت وحدة بهذا الحجم لا تشكل أي فرق في المجهود الحربي الإسرائيلي. أما من الناحية السياسية فإن وجود وحده تتحدث العربية في جيش الدفاع الإسرائيلي كان كثير من أفرادها يقاتلون في الجانب الآخر فقط قبل بضعة أشهر، كان يمثل (ضربة معلم) من الناحية الدعائية. كما أن المزايا السياسية لهذه الوحدة، وخاصة من ناحية تقوية أواصر التحالف الدرزي اليهودي كانت عظيمة»[١٣٩]

وقَلَّل الباحث الدرزي نبيه القاسم من أهمية تطوع الدروز في هذه الوحدة، وأشار إلى أن تطوع بعض الدروز في صفوف القوات اليهودية لا يعني بالضرورة خيانة كل الدروز. وقلَّل من الدور العسكري لهذه الوحدة؛ بسبب قلة أعداد الطائفة الدرزية في فلسطين في تلك الفترة، والتي لا تزيد عن ثلاثة عشر ألفاً [١٤٠] .

ويظهر تعاون الدروز مع اليهود بأجلى صوره في العملية العسكرية المعروفة بعملية ديكل (Dekel) [١٤١] . ففي المرحلة الأولى من هذه العملية، تحرك اللواء السابع والكتيبة الواحدة والعشرون من لواء كرملي شرقاً من منطقة (عكا- نهاريا) باتجاه منحدرات جبال الجليل الغربي، أي المناطق الدرزية؛ فاحتلت هذه القوات قرى: عمقه وكويكات وكفر ياسين وأبو سنان وجولس والمكر وعبلين وشفا عمرو. وكان سكان هذه القرى مسلمين ومسيحيين ودروزاً، وبقي معظم المسيحيين والدروز في القرى المحتلة في قراهم، بينما هرب معظم السكان المسلمين من قراهم. [١٤٢] وكتب (كرمل) قائد الجبهة الشمالية تعقيبًا على ذلك قائلاً» أنه وجد كثيرين من الدروز الذين قدموا للقوات اليهودية معلومات مسبقة» [١٤٣] .

وأثناء عملية ديكل التي حقق فيها اليهود مكاسب كبرى، قام اليهود باحتلال قرية شفا عمرو، التي يسكنها مسلمون ومسيحيون ودروز. وتُبيّن وثائق الأرشيف الصهيوني، وكذلك مذكرات المشاركين فيها أن الفرقة اليهودية التي احتلت القرية في صيف ١٩٤٨م، كانت قد عقدت اجتماعات سرية مع زعمائها الدروز. وخلال هذه الاجتماعات وافق الدروز على التظاهر بالدفاع عن حيهم في القرية، بحيث يمكن للقوات اليهودية اكتساح حيهم بسرعة لا يتوقعها المسلمون والمسيحيون المدافعون عن القرية. وحسب تعبير قائد الفرقة اليهودية المشاركة: «مضى كل شيء حسب الخطة، فبينما كان يتم قصف حي المسلمين، كانت القوات في بداية الهجوم تقترب من أسوار المدينة، وقامت بتبادل إطلاق النار مع المدافعين الدروز على نحو شكلي غير ضار، بحيث تطيش الطلقات فوق رؤوس الجانبين. وقام المهاجمون بالمرور عبر خطوط الدروز، حيث دخلوا القرية وهاجموا حي المسلمين من الخلف، وفي زمن قصير كانت القرية بأيدينا». [١٤٤] .

وعقب المؤرخ اليهودي بني موريس على موقف الدروز في حرب العام ١٩٤٨م بقوله: «إن القرى الدرزية لم تشارك في القتال ضد اليهود [١٤٥]، واعتقد أن في ذلك ظلماً لقريتي يانوح وجت الدرزيتين؛ إذ إن شباب هاتين القريتين، وبالرغم من ابتعادهم عن مجريات السياسة وتعلقهم بالأرض وفلاحتها، هبوا للدفاع عن قراهم ضد هجوم القوات اليهودية»[١٤٦] .

ومهما يكن فقد أعطت معركة شفا عمرو المزيفة واحتلال مدينة الناصرة قوة دافعة للتحالف الدرزي اليهودي. وأصبحت هناك حاجة لمناقشة هذا التحالف ليس فقط على المستوى العسكري (بين الضباط)، بل على المستوى السياسي (في وزارة الخارجية الإسرائيلية). وأصبح المسؤولون في وزارة الخارجية الذين كانوا خلال فترة الانتداب البريطاني، وفي الأيام الأولى للحرب غير واثقين بالحلف الدرزي اليهودي، «أصبحوا الآن يظهرون الفوائد العسكرية لهذا الحلف». ويظهر ذلك من مذكرة ياكوف شمعوني (نائب مدير دائرة الشرق الأوسط في وزارة الخارجية الإسرائيلية) إلى ريفوف شيلوا (Reuvon Shilaoh) في (الدائرة السياسية في وزارة الخارجية) وجاء فيها: (إننا لم نصادف أية مفاجآت عسكرية في الجليل، والفضل يعود لجمع المعلومات، ولمعركة شفا عمرو التي كانت محصلة للعلاقات الطيبة مع الدروز، وتنظيم العملية في الداخل). [١٤٧]

ويظهر ذلك أيضا في الرسائل المتبادلة بين يتسحاق أفيرا (Yitzhak Avira) (من مخابرات الهاجاناة) ، وعزرا دانين (Ezra Danin) (مستشار الشؤون العربية في وزارة الخارجية الإسرائيلية) . وكتب أفيرا: (قمت بزيارة قصيرة إلى شفا عمرو، وتطلعت إلى وجوه الدروز هناك، حيث لم يكونوا فقط يتحركون بحرية هناك، وإنما ظهروا مبتهجين بالمصيبة

التي حلت بالمسلمين الذين طردوا وضاعت ممتلكاتهم. عزرا لا تشك في إنني اشعر بالغضب من جراء عمليات الاحتلال التي قام بها جيشنا والطريقة التي أدار بها عملياته. إنني فقط أرى أن هناك خطرًا في افتراض أن الدرزي أو المسيحي ينتمي إلى عقيدتنا وأن المسلم ليس كذلك.) ، وأجاب دانين بالقول: «بخصوص موقف الدروز وخيانتهم، فهم ليسوا مختلفين عن المسلمين، وربما هم أسوأ. ولكن ما يحدد موقفهم هو: هل لديهم الخيار أم لا؟. فالمسلمون هناك من يقف وراءهم، أما الدروز فإنهم ضعفاء، ونستطيع أن نستغل افتقارهم إلى الخيار»[١٤٨]

ورأى بني مورس أن تعاون الدروز مع اليهود خلال حرب عام ١٩٤٨م، أدى إلى عدم قيام اليهود بتهجير الدروز من قراهم، ويستشهد بني مورس بمقابلة مع أحد القرويين من قرية الرامة، حيث قال: «لقد أمر أهالي الرامة بالتجمع في ساحة القرية، وخاطب الضابط الدروز طالبًا منهم العودة إلى منازلهم، وإخباره عن أية ممتلكات مفقودة تعود لهم، بينما طلب من الآخرين التوجه إلى لبنان». [١٤٩]

ونفى الكاتب الدرزي غالب أبو مصلح ما ذهب إليه بني مورس، وأكد أن السبب في عدم تهجير سكان القرى الدرزية، يرجع إلى أن القرى الدرزية تقع في منطقة الجليل، وهي منطقة لم تمسها سياسية التهويد بشكل جدي قبل بداية الستينّيات، وبقيت منطقة سكنية عربية، وأن القرى الدرزية تقع في الجبال الوعرة الفقيرة التربة التي تعتمد على الزراعة البعلية والرعي، وهذه الأراضي قليلة الجاذبية بالنسبة للاستيطان اليهودي. لهذه الأسباب لا نجد دروزًا بين اللاجئين الفلسطينيين والعدد الضئيل الذي لجأ إلى سوريا ولبنان، كان من الجنود الفارين من الخدمة في الجيش الإسرائيلي.[١٥٠]

وفي أعقاب الانتصارات التي حققها اليهود على العرب في حرب عام ١٩٤٨م، أعلن عدد من القيادات الدرزية، التي كانت مترددة في التعاون مع اليهود دعمهم للتحالف الدرزي اليهودي، ومن أبرز هذه الشخصيات الشيخ أمين طريف [١٥١] ، الذي رحب بزيارة وزير الأقليات الإسرائيلي إلى قرية جولس بعد الحرب، وأكد على الصداقة التاريخية بين المجتمع الدرزي والشعب اليهودي، تلك الصداقة الموغلة في القدم.. وقال «إن الروابط العائلية التي بدأت في الأيام المبكرة للتاريخ الإسرائيلي، توطدت أواصرها في أيامنا هذه من خلال امتزاج دماء الدروز والإسرائيليين في معركتهم للدفاع عن الأرض.» [١٥٢]

وفي هذا المعنى كتب يتسحاق بن تسفي بعد الحرب قائلاً: «إن الصداقة الدرزية مع اليهود الضاربة بجذورها في الماضي البعيد ووحدة المصير، يجب أن ننظر إليها بتقدير

كبير، ويجب أن تتوطد أواصر هذه الروابط التاريخية، فقضية الدروز هي نموذج لأمّة صغيرة تكافح أعداء ألداء، وفي الوقت نفسه تقدر أصدقاءها ومَنْ يكنَّ لها الودّ، دعونا لا نتعامل مع هذا الأمر على أنه ضئيل الأهمية». [١٥٣]

ما أشار إليه بن تسفي هو أن على الإسرائيليين أن ينظروا إلى التحالف اليهودي الدرزي خلال حرب ١٩٤٨م بأنه ذو عمق وسياق تاريخي. وإحدى الدلائل التي يوردها بن تسفي تتمثل في الفقرة التي اقتبسها من الرحالة الاسباني اليهودي بنيامين (Benjamin of Todela) من القرن الثاني عشر، وتفيد بوجود علاقات تجارية طيبة ربطت الدروز باليهود، لأن الدروز برأيه مثل اليهود. [١٥٤]

ولم يكن لإسرائيل بعد الحرب سياسة خاصة تجاه الدروز في الكنيست الأول الذي أُنتخب عام ١٩٤٩م. ولم يكن هناك مرشح درزي في وقت رشح حزب الماباي [١٥٥] عضوين عربيين للكنيست هما: سيف الدين الزعبي مسلم سني، والعضو الآخر مسيحي وهو أمين جرجورة. ولم يبدأ إدخال أعضاء دروز إلى الكنيست إلا في الانتخابات الثانية ١٩٥١م. ومنذ ذلك الحين كانت السلطات الإسرائيلية تصر على تمثيل الدروز بنائب أو اثنين في الكنيست. [١٥٦]

وخضع الدروز بعد انتهاء الحرب كغيرهم من المواطنين العرب للحكم العسكري الاستبدادي، وكان الجنود الدروز في مرحلة خدمتهم في الجيش يعفون من تصاريح التنقل، ولكن كان على الدرزي أن يحمل تصريحاً يخوله التنقل في البلاد حال إنهاء الخدمة العسكرية، أي أنه كان أثناء الخدمة العسكرية غير عربي، أما بعدها فهو على حقيقته عربي مضطهد. إلا أن السلطات الإسرائيلية أنهت تطبيق القانون العسكري على مناطقهم في ١٩٦٢م، أي قبل أربع سنوات من إنهائه على بقية المناطق العربية، واستثنت الدروز قبل ذلك من تصاريح السفر (التنقل الأمنية) ، التي فرضتها على الآخرين. وفي ١٩٥٦م فرضت السلطات الإسرائيلية الخدمة العسكرية على الدروز، واستخدمتهم في طرد بدو النقب نحو الأردن، وفي إطلاق النار على اللاجئين الفلسطينيين الذين حاولوا العودة من الحدود المصرية. وفي أعقاب العدوان الإسرائيلي على مصر في عام ١٩٥٦م، سجلت اشتباكات بين الدروز وغير الدروز من العرب. وكانت النتيجة أن رفض بعض الدروز الخدمة في الجيش الإسرائيلي، إلا أن الامتيازات المادية التي منحها الجيش، للذين جندوا في صفوفه سهلت عملية التجنيد، ووسعت الفجوة بين الدروز وغيرهم من العرب. [١٥٧]

## الاستنتاجات:

١. تميز مذهب الدروز وتاريخهم بالغموض، وربما كان ذلك سرًا خاصًا بالطائفة نفسها، ولا فائدة من استمرار الحديث عن عروبة الدروز أو عدمها؛ فالعروبة ثقافة ولسان، ولا بد من استيعاب الطائفة الدرزية في محيطها العربي مع احترام خصوصيتها الدينية والاجتماعية والثقافية.

٢. تأثرت المصادر الدرزية التي تحدثت عن دروز فلسطين خلال الانتداب البريطاني بالمصادر الصهيونية التي اعتمدت رواية الدوائر الأمنية الصهيونية حول العلاقة مع الدروز.

٣. وجود مخطط صهيوني استهدف الطائفة الدرزية منذ فترة مبكرة من ظهور المشروع الصهيوني. ولم تكن سياسة الدوائر الأمنية اليهودية إزاء الطائفة الدرزية في فلسطين وليدة الصدفة، بل تطبيقاً لمخطط سابق. ونظرت الدوائر الصهيونية إلى الطائفة الدرزية في فلسطين على أنها حلقة وصل مع دروز سوريا ولبنان.

٤. أدى ابتعاد الدروز عن وسطهم العربي في فلسطين، وتقوقعهم في قرى منعزلة فقيرة وقريبة من التجمعات اليهودية إلى سهولة نجاح المخطط الصهيوني بنسج علاقات مع الطائفة، وسحبها خارج وسطها العربي، بتَبّنيها مواقف سياسية وأمنية تخدم المصالح الصهيونية.

٥. فشلت التنظيمات والجمعيات العربية في فلسطين منذ بداية تشكيلها في استقطاب دروز فلسطين لجانبها، وخلت هذه الجمعيات والأحزاب من أي تمثيل للطائفة الدرزية، مما ساهم في تقرب الطائفة من الدوائر الصهيونية. ويرجع ذلك إلى أسباب عدة: منها طبيعة الولاءات التقليدية المسيطرة في الريف، وتخلف القرى الدرزية، وفقرها مما عزل سكانها عن مراكز الصراع بين الصهيونية والاستعمار من جهة، والحركة الاستقلالية الوطنية من جهة أخرى، وطبيعة القيادات والأحزاب الفلسطينية، وتخلف فكرها السياسي والتنظيمي الذي جعلها غير قادرة على الوصول إلى الجماهير الريفية النائية بشكل عام، وإلى الجماهير العربية بشكل خاص، وارتباط دروز فلسطين بدروز لبنان وسوريا الذين كانوا يقارعون الاحتلال الفرنسي، وبعضهم نال العطف من قبل الاستعمار البريطاني في الأردن وفلسطين.

٦. أدى وجود مصالح اقتصادية بين القرى الدرزية والتجمعات اليهودية وشعور هذه القرى بفائدة هذه التجمعات إلى وجود علاقة اقتصرت في البداية على العمال والمزارعين، ثم امتدت لتشمل عددًا من شيوخ العائلات الذين لا ينتمون اجتماعيًا ودينيًا إلى رأس الهرم في الطائفة الدرزية، بل إلى شرائح دنيا فيها.

٧. تورط عدد كبير من الدروز (من العائلات الهامشية في الطائفة الدرزية) في علاقة مع الدوائر الصهيونية خلال الثورة الفلسطينية الكبرى (١٩٣٦– ١٩٣٩م) . وكان شعور هؤلاء بخطر الثورة عليهم، ورغبتهم في الانتقام من الثوار لسبب أو لآخر دافعًا لذلك. وشهدت هذه الفترة تحولاً في العلاقات من علاقات اقتصادّية واجتماعّية إلى علاقات أمْنية، وتعاون عسْكري من خلال تشْكيل وحْدات من الدروز لمطاردة الثوار.

٨. استغلّت الدوائر الأمنية الصهيونية الهجمات العشوائية التي شنها الثوار على بعض القرى الدرزية وخاصة عسفيا ودالية الكرمل، لتوريط الطائفة الدرزية في حلف مع اليهود. واستغلّت هذه الدوائر علاقتها مع الدروز للفتك بالثوار من جهة، وتمرير خطة نقل دروز فلسطين إلى جبل العرب، والسيطرة على أراضيهم من جهة أخرى. لذا لا بد من التدقيق في هذه الهجمات والمسؤولين عنها، لفهم دوافعها الحقيقية، وفهم الظروف التي أحاطت بتطور العلاقات اليهودية الدرزية.

٩. تعزز التعاون الأمني والعسكري بين اليهود والدروز في حرب ١٩٤٨م، وبلغ ذروته في انخراط أعداد من الدروز في وحدة الأقليات التي أصبحت جزءًا من الجيش الصهيوني. لكن لا يجوز تحميل الطائفة الدرزية مسؤولية الهزائم، التي منيت بها القوات العربية في الجليل والكرمل؛ فأعداد الدروز المنخرطين في هذه الوحدة قليلة، ودور الوحدة العسكري محدود، إلا أن دورها الدعائي كبير بالنسبة للدوائر الصهيونية.

١٠. أدى تعاون الدروز مع اليهود في أثناء حرب العام ١٩٤٨م إلى إبقاء السكان الدروز في قراهم وعدم تهجيرهم أسوة بالمسلمين والمسيحيين من سكان فلسطين.

١١. اعتبر بعض القياديين في الدوائر الصهيونية تعاون الدروز مع اليهود، نوعًا من (الخيانة) ، وشككوا في مصداقيتهم، فهم أصحاب «تقية» يسايرون القوي ويتآمرون على الضعيف، وهم لا يملكون خيارًا آخرَ غير التعاون مع اليهود.

١٢. الطابع العام للعلاقة بين اليهود والطائفة الدرزية خلال الفترة ما بين ١٩٢٠-١٩٤٨م هو طابع تعاوني مشبوه، لكن ذلك لا يعني غياب الخط الوطني والقومي في الطائفة، فقد كان هناك شخصيات درزية رفضت العلاقة مع اليهود. وشارك قسم من الدروز في مقاومة المشروع الصهيوني في فلسطين قبل ثورة العام ١٩٣٦م وخلالها، وقاتلوا إلى جانب القوات العربية في حرب العام ١٩٤٨م، وإن كان دورهم محدودًا. لذا لا يجوز التنكر لهؤلاء المناضلين الذين ربما فقد بعضهم عضوًا أو أكثر من جسده، والتركيز فقط على المتعاونين.

١٣. أدت النتائج التي حققها اليهود عام ١٩٤٨م إلى انضمام شريحة أوسع من الدروز لصالح الحلف الدرزي اليهودي. وبدأ البحث عن مسوغات لهذه العلاقة بصورة مغايرة عن السابق؛ ففي السابق، كان المسوغ هو المصلحة الاقتصادية والجوار والعداء المشترك للثوار، أما بعد قيام الكيان الصهيوني فالمسوغ هو التاريخ المشترك، والنسب إضافة إلى حلف الدم.

## الهوامش:

١. الحاكم بأمر الله الفاطمي: هو أبو علي المنصور بن العزيز بالله بن المعز لدين الله الفاطمي الملقب بالحاكم بأمر الله. أمه أم ولد حسبما تقول الرواية الكنسية المعاصرة، فهي جارية رومية نصرانية. تولى الخلافة حدثًا دون الثانية عشرة. / انظر: عنان، محمد عبد الله، الحاكم بأمر الله وأسرار الدعوة الفاطمية. (القاهرة، مكتبة الخانجي، ط٢، ١٩٨٣م) ، ص ٨٦– ٩٥. وسيشار إليه: عنان، الحاكم بأمر الله.

٢. أبو عز الدين، نجلاء، معاناة الموحدين الدروز في الأراضي المحتلة (بيروت، دار الكاتب، ط١، ١٩٩٠م) ، ص٩. وسيشار إليه، أبو عز، معاناة. /انظر:

Firro. Kais. M. , A History of The Druzes. , (Brill Academic Publishers. , New York. , 1992) . ,pp5- 15

وسيشار إليه: Firro. , A History of the Druzes

٣. الخليفة الفاطمي الظاهر) الظاهر لأعز دين الله أبو الحسن علي (: لم يتول الخليفة الظاهر الحكم مباشرة بعد اختفاء أبيه، بل انتظر شهرًا أملاً في عودة أبيه الحاكم. فلما تحقق الناس من موته أقاموا ولده الظاهر وكان عمره سته عشره عامًا، وقامت عمته ست الملك بالوصاية عليه، وبعد وفاتها انتقلت السلطة إلى يد فئة أو حلف من كبار رجال الدولة، وبقي الخليفة بعيدًا عن الحكم لا يستطيع أحد من رجال الدولة الوصول إليه غير هؤلاء. /انظر: العبادي، احمد مختار، في التاريخ العباسي والفاطمي. (الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ط ١، ١٩٩٣م)، ص ٢٩٤– ٢٩٥، وسيشار إليه، العبادي، في التاريخ العباسي والفاطمي.

٤. لا يرد اسم الدروز في مخطوطاتهم الدينية، إذ إن أئمتهم أطلقوا على مذهبهم اسم مذهب التوحيد، وخاطبوهم بالموحدين والمسلمين والإخوان. أما بشأن تسميتهم بالدروز، فقد تعددت الآراء، وأدقها الرأي الذي يقول إنهم حملوه منذ بداية الدعوة نسبة إلى نشتكين الدرزي الذي نسب الدروز وأهله إليه. / انظر: البعيني، حسن أمين. دروز سوريا ولبنان في عهد الانتداب الفرنسي ١٩٢٠– ١٩٤٣م: دراسة في تاريخهم السياسي والمذهبي. (بيروت، المركز العربي للأبحاث والتوثيق، ط١، ١٩٩٣ م) ، ص ٣١.

وسيشار إليه: البعيني، دروز.

٥. المصدر نفسه، ص٣٣– ٣٤

٦. أبو صالح، ومكارم سامي، تاريخ الموحدين الدروز السياسي في المشرق العربي. ( بيروت، منشورات المجلس الدرزي للبحوث والإنماء، ط٢، ١٩٨١م) ، ص ١٥– ٦١.

وسيشار إليه: أبو صالح ومكارم، تاريخ الموحدين. / انظر:

Maundrell. , Henry. , A Journey from Aleppo to Jerusalem. , at Easter. , A. D. 1697. S. G. Simpkins. , Boston 1836 . ,PP 65- 66

وسيشار إليه: Maundrell. , A journey

٧. البعيني، دروز، ص٣١

٨. ريتشارد الأول (قلب الأسد) (١١٥٧- ١١٩٩م)/ ملك انجليزي، ولد في أكسفورد في ٨ سبتمبر ١١٥٧م وهو الابن الثالث للملك هنري الثاني ملك إنجلترا. وبعد وفاته، ورث ريتشارد عرشي نورماندي وإنجلترا، واستغل الثروات التي أتاحها له التاج لتكوين جيش انضم به إلى الحملة الصليبية الثالثة لاستعادة الأرض المقدسة من المسلمين. وقد تسبب ريتشارد تقريبًا في إفلاس إنجلترا ببيعه الممتلكات وفرضه الضرائب لتمويل حملته. / انظر: لاننج، مايكل لي، ١٠٠ قائد عسكري: تصنيف لأكثر القادة العسكريين تأثيرًا في العالم عبر التاريخ. (أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ط١، ١٩٩٩ م) ، ص ٣٠٧- ٣٠٨. وسيشار إليه: لاننج، ١٠٠ قائد.

٩. البعيني، دروز، ص٣١

١٠. أبو صالح، ومكارم، تاريخ الموحدين، ص١٦- ١٨/ انظر:

Philip K. Hitti. , 2007. , Origins of the Druze People and Religion (with extracts From their sacred writings) . Published by Forgotten Books. ,p18

وسيشار إليه: Hitti. , Origins

١١. شكيب أرسلان: (١٨٦٩- ١٩٤٦م) مناضل سياسي قومي عربي وشاعر وكاتب متألق أُطْلق عليه أمير البيان. ولد في الشويفات من أعمال لبنان. دعا إلى الجامعة الإسلامية ووقف في وجه التعاون مع الغرب وخاصة فرنسا وإنكلترا. عمل نائبًا في مجلس المبعوثين عن اللاذقية وعن حوران، وانتُخب سكرتيرًا للمؤتمر السوري الفلسطيني الذي عقد في جنيف ١٩٢١م. / انظر: الكيالي، عبد الوهاب، موسوعة السياسة، (بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٨٣م) ، ج٣، ص٤٨٨. وسيشار إليه: الكيالي، موسوعة السياسة.

١٢. البعيني، دروز سوريا ولبنان، ص٣١- ٣٢. / للمزيد حول عروبة الدروز/ انظر: الترابي، جميل، من هم الموحدون الدروز: نشأتهم- أشهر أعلامهم. (دمشق، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، ط١، ٢٠٠٣م) ، ص٥. وسيشار إليه: الترابي، من هم الموحدون.

١٣. بيركهاردت (Burckhardt., John Lewis) (١٧٨٤– ١٨١٧ م): رحالة ومستشرق سويسري ولد عام ١٧٨٤م وتوفي عام ١٨١٧م. كتب رسائله بالفرنسية ووقعها باسم لويس. تعلم العربية في جامعة كامبردج وطاف في البلاد العربية باسم الشيخ إبراهيم بن عبد **الله**. له مجموعة من الكتب: رحلات في بلاد النوبة، ورحلات في مصر والأراضي المقدسة، ورحلة في الجزيرة العربية. / انظر:

Johann Ludwig Burckhardt

http: //en. wikipedia. org/wiki/Johann_Ludwig_Burckhardt

١٤. Burckhardt, John Lewis (1995) . Travels in Syria and the Holy Land. Plain Label Books , 1995p 382

وسيشار إليه: Burckhardt, Travels

١٥. المعنيون: ينتسب المعنيون إلى الأمير معن بن أيوب من قبيلة عربية اسمها ربيعة. جاءوا أول أمرهم إلى الفرات ثم تركوها إلى حلب ومنها إلى لبنان ؛ فنزلوا بين أبناء عمومتهم من آل تنوخ عام ١١٢٠م، فأقطعوهم بعض الأراضي. /انظر: زهر الدين، صالح. تاريخ المسلمين الموحدين الدروز. (بيروت، المركز العربي للأبحاث والتوثيق، ط٢، ١٩٩٤م) ، ص٩٦– ٩٧، وسيشار إليه: زهر الدين، تاريخ

١٦. Falah. , Salman. , History of the Druze Settlements in Palestine during the Ottoman Period: In Studies on Palestine during the Ottoman Period, Edited by: Moshe Ma’oz, The Magnes Press. , Jerusalem. ,1975. , p34

وسيشار إليه : Falah. , History of the Druze

/ انظر: Burckhardt. , Travels,P 382

١٧. Falah. , History of the Druze. ,pp 31- 33

انظر: Westheimer. , Ruth and Sedan. ,Gil. , the Olive and the Tree: the Secret Strength of the Druze. Lantern books. , London. ,2007,p5

وسيشار إليه: Westheimer. ,the Olive and the Tree

١٨. أبو مصلح، غالب، الدروز في ظل الاحتلال الإسرائيلي، (بيروت، مطبعة الرأي الجديدة، ط١، ١٩٧٥م ) ، ص٥٠. وسيشار إليه: أبو مصلح، الدروز/ انظر:

Dana. , Nissim. , the Druze in the Middle East: their Faith ,Leadership, Identity and status. Sussex Academic Press. , Eastbourne. uk. ,2003. ,PP (99-102)

وسيشار إليه : Dana. , The Druze in the Middle East

١٩. نفاع، سعيد. العرب الدروز والحركة الوطنية الفلسطينية حتى آل٤٨. (عمان، دار الجليل للنشر والدراسات الفلسطينية، ط١، ٢٠٠٩م) ، ص ٢٠، وسيشار إليه: نفاع، العرب الدروز. / انظر: حلبي، أسامة، الدروز في إسرائيل: من طائفة إلى شعب. (الجولان، إصدار رابطة الجامعيين، ط١، ١٩٨٩م) ، ص ٢٠. وسيشار إليه: حلبي، الدروز.

٢٠. Stendel. ,Ori. , the Arabs in Israel. Sussex Academic Press. , Eastbourne. .,uk 1996. , p 47

وسيشار إليه: Stendel. ,Ori. , the Arabs in Israel

٢١. Atashi. , Zeidan. , Druze and Jews in Israel (A shared destiny) . Foreword by Gabriel Ben Dor. , Sussex Academic Press. , Eastbourne. ,uk, 1997. , pp19- 20

وسيشار إليه : Atashi. , Druze and Jews in Israel

٢٢. انظر: Westheimer. ,the Olive and the Tree. ,p26 Firro. ,Kais. , M. , the Druzes in the Jewish State: A Brief History. Leiden. , Brill,Boston. , 1999. ,pp23- 24

وسيشار إليه: Firro. , the Druzes in the Jewish State

٢٣. أبو مصلح، الدروز، ص ٦٢– ٦٣. / لا يتفق ما ذكره أبو مصلح مع ما أشار إليه سعيد نفاع في كتابه العرب الدروز والحركة الوطنية الفلسطينية، حيث أشار إلى زيارة رشيد بك طليع إلى الحاج أمين الحسيني في القدس بتكليف من سلطان باشا الأطرش والشهبندر قبيل اندلاع الثورة السورية، وطلب المعونة من المفتي الذي بادر بتقديم ألف ليره ذهبية لدعم الثورة، أعقبها جولة للمفتي على مكاتب الافتاء كي يدعو الشعب للمشاركة في الثورة فترك كثير من أصدقائه وظائفهم وعائلاتهم كي يقاتلوا في سوريا، ولم يدع المفتي حيلة يقدم فيها المساعدات المالية والسلاح إلا لجأ إليها ". ولاحقًا شكل لجنة من عدة شخصيات فلسطينية ليسهروا على جمع التبرعات يرأسها أحمد حلمي عبد الباقي، وقد بلغت المساعدات التي قدمتها إلى الثورة في سنواتها الثلاث مائة ألف ليره ذهبية/ انظر: نفاع، سعيد، العرب الدروز، ص ١٨١

٢٤. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,pp23- 24

انظر: حلبي، أبو غالب. مقال بعنوان: من بطون التاريخ: يا ديرتي وموقف الأمير زيد الأطرش من الذين خانوا الثورة. مجلة العمامة، (تحرير سميح الناطور) ، دار آسيا للصحافة والنشر، فلسطين المحتلة، العدد ٨٢.

http://www.al-amama.com/index.php?option=com_content&task=view&id=965

٢٥. بن غوريون، دافيد: ولد في بولندا عام ١٨٨٦م، وهاجر إلى فلسطين عام ١٩٠٦م. كان أول رئيس لأول حكومة في إسرائيل في ١٩٤٨/٥/١٤م. / انظر: البابا، عبد الحميد، شخصيات إسرائيلية. (دون مكان، دون ناشر، ط١، ١٩٩٢م) ، ص ١٧٧- ١٧٨. وسيشار إليه، البابا، شخصيات.

٢٦. بارسونز، ليلى، الدروز ومولد إسرائيل في: حرب فلسطين: إعادة كتابة تاريخ ١٩٤٨م. ايوجين روجان وآفي شلايم (محررون) ترجمة ناصر عفيفي، الكتاب الذهبي (القاهرة، مؤسسة روز اليوسف، ط١، ٢٠٠٨) ، ص٦٨، وسيشار إليه: بارسونز، الدروز. / انظر: أبو مصلح، الدروز، ص ٦٢

٢٧. يتسحاق بن تسفي (١٨٨٤- ١٩٦٣م) : سياسي صهيوني، ثاني رؤساء الدولة الصهيونية. ولد في أوكرانيا وهاجر إلى فلسطين عام ١٩٠٧م وشارك في النشاطات المختلفة وأصبح صديقًا حميمًا لدافيد بن غوريون، ورحل معه إلى نيويورك في مطلع الحرب العالمية الأولى ليؤسسا جمعية الرواد عام ١٩١٥م. أسهم في تجنيد اليهود في الفيلق اليهودي وعينه هربرت صموئيل عضوًا في المجلس الاستشاريّ للحكومة. وفي عام ١٩٢٠م انتُخب لسكرتارية الهستدروت، والمجلس القومي اليهودي عام ١٩٣١م. وانتخب عن الماباي في الكنيست الأول والثاني، ثم انتُخب رئيسًا للدولة عام ١٩٥٦م. / انظر: الموسوعة الفلسطينية. (دمشق، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ط١، ١٩٨٤م) ، القسم العام، المجلد الرابع، ص٥٦٥- ٥٦٦. وسيشار إليه: الموسوعة الفلسطينية.

٢٨. انظر: Westheimer and sedan. , The Olive and the tree. ,p26

Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,p27

٢٩. Westheimer and sedan. , The Olive and the tree. ,p26

٣٠. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,p27

٣١. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,p27

٣٢. آبا حوشي: ولد في توركا- غالتسيا العام ١٨٩٨م. هاجر إلى فلسطين عام ١٩٢٠م وكان من مؤسسي كيبوتس بيت ألفا والهستدروت العامة. انتقل في العام ١٩٢٦م إلى حيفا، وعمل في الميناء ثم تحول إلى النشاط السياسي وأصبح من مؤيدي حزب (مباي) . تولى عدة وظائف في الهستدروت، ودخل الكنيست الأولى إلا أنه استقال منها في أعقاب تعيينه رئيسًا لبَلَدّية حيفا خلفًا لشبتاي ليفي وذلك في العام ١٩٥١م. /انظر: (بنك معلومات مدار) (حوشي، آبا)

http://databank.madarcenter.org/databank/TopicView.asp?CatID=1&SubID=8&TopicID=448

٣٣. الياهو ساسون: ولد في دمشق، إلتحق بالهاجاناة وكان مسؤول الشؤون العربية في مصلحة المعلومات (شاي) التي كانت بمثابة جهاز الأمن للهاجاناة قبل قيام إسرائيل. كان له دور بارز في نشاط الوكالة اليهودية. اشترك في مفاوضات رودس مع المصريين واللبنانيين ١٩٤٩م حيث كان يشغل مدير دائرة الشرق الأوسط في وزارة الخارجية الإسرائيلية. شغل منصب وزير في حكومة المباي في الفترة من ١٩٦١– ١٩٦٦م، كما عمل وزيرًا للشرطة ١٩٦٧– ١٩٦٩م. / انظر: البابا، شخصيات، ص ١٨

٣٤. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,pp27- 28

٣٥. Ibid. ,p27

٣٦. جماعة الكف الأخضر: حركة ثورية وطنية فلسطينية مسلحة، تشكلت على أثر أحداث البراق ١٩٢٩م بقيادة أحمد طافش. وتعد جماعة الكف الأخضر أول تنظيم مسلح في المقاومة الفلسطينية. وأثار ظهورها قلق سلطات الانتداب البريطاني وعملائها اليهود؛ فقام المندوب السامي تشانسلور بإرسال تقرير مفصل إلى حكومته حول العمليات التي قامت بها. وكانت أولى عملياتها ذلك الهجوم الذي شنته على الحي اليهودي في صفد في تشرين ثاني ١٩٢٩م. / انظر: الكيالي، عبد الوهاب، تاريخ فلسطين الحديث. (بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٩٠م) ، ص ٢٢٠– ٢٢١، وسيشار إليه: الكيالي، تاريخ

٣٧. المصدر نفسه، ص٢٠– ٢١

٣٨. أحداث البراق: وقعت في فلسطين بسبب الخلاف بين العرب واليهود على ملكية حائط البراق أو المبكى، وامتدّت الاشتباكات إلى أنحاء فلسطين. وفي أعقابها قرر العرب مقاطعة اليهود اقتصاديًا، ولجأت بريطانيا في أعقابها إلى إرسال عدة لجان تحقيق منها لجنة شو وسمبسون ولجنة البراق الدولية. / انظر: فلسطين تاريخها وقضيتها، ( نيقوسيا، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ط١، ١٩٨٣) ، ص ٧٤– ٧٩. وسيشار إليه، فلسطين تاريخها وحضارتها.

٣٩. منظمة الهاجاناة: أدى تعرض المستعمرات الصهيونية في فلسطين للهجمات العربية إلى تزايد الإحساس لدى مختلف الفئات والأحزاب اليهودية والصهيونية بضرورة إيجاد منظمة موحدة للدفاع عن اليشوف تتولى شؤون الدفاع (هاجاناه بالعبرية) عن كافة المستوطنين الصهاينة في فلسطين، وتخضع لقيادة موحدة وتدريب موحد. وبعد سلسلة من المحاولات، عقد حزب أحروت هعفوداه اجتماعًا في طبريا في الفترة الواقعة بين ١٣– ١٥ حزيران١٩٢٠م، وقرر تشكيل منظمة للدفاع (هاجاناه) تتولى مسؤولية الدفاع عن المستوطنات. /للمزيد انظر: بدر، حمدان. دور منظمة الهاجاناه في إنشاء إسرائيل. (عمان، دار الجليل، ط١ ، ١٩٨٥) ، ص١٧– ١٨، وسيشار إليه، بدر، دور الهاجاناه.

٤٠. أبو مصلح، الدروز في ظل الاحتلال، ص ٥٨

٤١. Atashi. , Druze and Jews in Israel. , pp28

٤٢. Westheimer. ,the Olive and the Tree. ,p26

٤٣. Firro. ,Kais. , M. , the Druzes in the Jewish State: A Brief History. Leiden. , Brill,Boston. , 1999. ,p23

وسيشار إليه: Firro. , the Druzes in the Jewish State

٤٤. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,p29

تذكر الرواية الصهيونية إن اعتراف المتهم بجرمه تم تحت التعذيب، وأنه سرعان ما تراجع عن اعترافه أمام القاضي، فأجلت المحكمة، وقبل صدور الحكم تم التدخل من قبل نشيطي الحركة الصهيونية وأفرج عنه. / نفاع، العرب الدروز، ص ١٣٥

٤٥. نفاع، العرب الدروز، ص١٣٣

٤٦. Firro. ,the Druzes in the Jewish State. ,pp24- 25

٤٧. سلطان باشا الأطرش: قائد ثورة وطنية وزعيم شعبي سوري. ولد في قرية القريا قضاء صلخد بجبل العرب. أدى الخدمة العسكرية في بلاد الروملي، ومنذ عودته تابع الاتصال بالحركات العربية بفضل علاقته الدائمة بدمشق، فصارت القريا معقلاً للفارين من الحكم العثماني. كان سلطان الأطرش أول من رفع علم الثورة العربية على أرض سورية قبل دخول جيش فيصل. وكانت ثورته الأولى على الفرنسيين عام ١٩٢٢م، ثم أتته فرصة أخرى للثورة عام ١٩٢٥م عندما اعتقلت السلطات الفرنسية وفد الاحتجاج على حاكم الجبل (كاربيه) . فالتحق بالثورة كبار أعضاء حزب الشعب في دمشق وبعض رجال حزب الاستقلال. واختير سلطان الأطرش رئيسًا للمجلس الوطني للثورة وقائدًا عامًا لجيوشها. وبعد فشل الثورة، انتقل مع الثوار إلى شرق الأردن، ثم عاد إلى قريته في الجبل بعد إعلان العفو العام. / الكيالي، موسوعة السياسة، ج٣، ص٢١٤

٤٨. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,pp 30- 32

٤٩. Ibid. , pp 34

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٣٧

٥٠. نفاع، العرب الدروز، ص ١٣٨

٥١. Westheime. , the Olive and the Tree. ,p26- 28

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٣٧

٥٢. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,p33

٥٣. دروزه، محمد عزة، القضية الفلسطينية في مختلف مراحلها: تاريخ ومذكرات وتعليقات، (صيدا- بيروت، منشورات المكتبة العصرية، ط١، ١٩٥٩م) ، ج١، ص١٢١. وسيشار إليه: دروزة، القضية

٥٤. Firro. , A History of The Druzes. ,p 329

٥٥. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,pp 53- 54

٥٦. فخري عبد الهادي، من قرية عرابة قضاء جنين، كان نائبًا لفوزي القاوقجي، وقائدًا للفصيل الفلسطيني في قوات المتطوعين، لكنه انحرف عن هذا الخط، واتفق مع الإنجليز على قتال الثوار، ضمن ما يعرف بفصائل السلام. /انظر: فصائل السلام والثورة المضاده:

http: //www. arabs48. com/display. x?cid=5&sid=84&id=38906

/ انظر: الثورة العربية الكبرى في فلسطين ١٩٣٦- ١٩٣٩م: الرواية الإسرائيلية الرسمية. ترجمة أحمد خليفة، مراجعة سمير جبور. (بيروت، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ط١، ١٩٨٩م) ، ص٢٩. وسيشار إليه: الثورة العربية الكبرى.

٥٧. نفاع، العرب الدروز، ص١١٩

٥٨. . p 87 Dana. , the Druze in the Middle East, .

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٢١- ١٢٣

٥٩. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,pp 53- 54

٦٠. Firro. , the Druzes in the Jewish State. ,p26

٦١. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,pp 53- 54

٦٢. نفاع، العرب الدروز، ص١٢٢- ١٢٤

٦٣. Firro. , A History of the Druzes. ,pp 329- 332

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٢٩

٦٤. نفاع، العرب الدروز، ص١٢٢- ١٢٣

٦٥. Firro. , A History of the Druzes. ,pp 329- 332

٦٦. أبو مصلح، الدروز، ص٥٨- ٥٩

٦٧. Firro. , A History of the Druzes. ,pp 329- 332

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٢١- ١٢٣

٦٨. أبو مصلح، الدروز، ص٥٨– ٥٩

٦٩. Firro. , the Druzes in the Jewish State. ,p26

انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٤٦

٧٠. يوسف أبو درة (١٩٠٠– ١٩٣٩م) : أحد قادة الثورة في فلسطين (١٩٣٦– ١٩٣٩م) ولد في قرية سيلة الحارثية قضاء جنين. اشتغل في الزراعة لكنه إضْطُر إلى الانتقال إلى مدينة حيفا حيث عمل في سكة الحديد. وحين بدأت ثورة ١٩٣٦م، التحق أبو دره فيها تحت قيادة عطيه أحمد عوض قائد منطقة جنين. وبعد استشهاد الشيخ عطية في معركة اليامون تولى أبو دره قيادة المنطقة وأصبح واحدًا من خمسة قواد يقودون الثورة في فلسطين. وتمكن في خريف ١٩٣٧م من مد نفوذه من منطقة جنين إلى قضاء الناصرة ومنطقة حيفا. وعندما توقفت الثورة الفلسطينية في أيلول ١٩٣٩م إنسحب إلى دمشق ثم إلى الأردن فاعتقلتْه وهو في الطريق دورية من الجيش الأردني، ومن ثم سلمه غلوب باشا إلى سلطات الانتداب البريطاني التي أعدمته في ١٩٣٩/٩/٣٠م. / الموسوعة الفلسطينية، القسم العام، المجلد الرابع، ص ٦٥٢– ٦٥٣.

٧١. Dana. , The Druze in the Middle East. pp 25- 26

٧٢. Atashi. , Druze and Jews in Israel. , pp 53- 54

٧٣. Dana. , The Druze in the Middle East. ,pp25- 26

٧٤. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,p 36

٧٥. Dana. , The Druze in the Middle East. ,pp25- 26

٧٦. يطلق الدروز على كتبهم المقدسة اسم (كتب العقيدة أو الحكمة) . وفي الواقع إن مَنْ يطلع على هذه الكتب يرى أنها تشتمل على فلسفات (فيثاغورس وسقراط وأفلاطون والأفلاطونية المتجددة) . ويشير عبد الله النجار بدوره إلى هذه الفلسفة بقوله: «ومن مصادر أرسطو وأفلاطون وأتباع فيثاغورس انحدر المذهب إلى الدروز الذين يعتبرون هؤلاء الفلاسفة أسيادهم الروحيين»/ انظر: زهر الدين، تاريخ، ص٦٠، ص٧٤

٧٧. بيراني، علي، مقال بعنوان شخصيات من بلدي العامر دالية الكرمل. مجلة العمامة، (تحرير سميح الناطور) ، دار آسيا للصحافة والنشر، فلسطين المحتلة، العدد ٨٠.

http://www.al-amama.com/index.php?option=com_content&task=view&id=945

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٦٠

٧٨. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,pp 53- 54

٧٩. Dana. , The Druze in the Middle East. ,pp25- 26

٨٠. Firro. , A History of the Druzes. , pp 332- 334

انظر، نفاع، العرب الدروز، ص١٢٣– ١٢٤، ١٤١

٨١. بعث من جولس الشيخ أمين طريف والشيخ أبا يوسف صالح طربيه إلى عسفيا لكي يرجعوا السلاح الذي تسلّموه، فاجْتمع المسلحون للنظر في طلب الشيخ وتوصلوا إلى أن الشيخ أمين لا يستطيع تأمين سلامة المسلحين إذا أرجعوا السلاح، وقرروا عدم إرجاعه للمحافظة على عرضهم وسلامتهم. / انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٥٥– ١٥٦

٨٢. Firro. , A History of the Druzes. , p 341

٨٣. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,pp 55- 59

٨٤. Ibid. , p63

لم ترق هذه العلاقة للقيادة الروحية للطائفة الدرزية (الشيخ أمين طريف والشيخ سلمان خير والشيخ اسْعيد معدي) الذين بادروا إلى إرسال رسالة إلى المندوب السامي، ينفون ما أشيع عن اتفاق الدروز واليهود على سياسية واحدة إلى ما نهاية، «فالدروز لا يتفقون مع اليهود». / راجع نص الرسالة في: نفاع، العرب الدروز، ص ١٣٩

٨٥. Firro. ,the Druzes in the Jewish State. ,p27

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص١٤١

٨٦. Firro. , A History of the Druzes. , p 336

٨٧. Dana. ,The Druze in the Middle East. ,pp27- 28

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص١٤١

٨٨. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,p63

٨٩. قررت الحكومة البريطانية في ١٨ أيار ١٩٣٦م تشكيل لجنة ملكية للتحقيق في حوادث فلسطين. وفي ٧ تموز نشرت اللَجْنة تقريرها الذي تضمن مشروعًا لتقسيم فلسطين إلى دولتين عربية ويهودية، وتبادل الأرض والسكان بين الدولتين، ووضع الأماكن المقدسة تحت إشراف بريطانيا. / خلة، كامل. فلسطين والانتداب البريطاني ١٩٢٠– ١٩٣٩م. (بيروت مركز الأبحاث، ط١، ١٩٧٤م) ، ص ٤٢٣– ٤٤٢. وسيشار إليه: خلة، فلسطين.

٩٠. لجنة وودهيد: شكلتها الحكومة البريطانية في العام ١٩٣٨م برئاسة جون وودهيد. وقد تحفظت اللجنة في تقريرها على مشروع لجنة بيل لتقسيم فلسطين الذي أسمته المشروع

(أ) وطورته إلى المشروع (ب) ثم طورته إلى المشروع (ج) . وخلصت اللجنة إلى صعوبة تطبيق فكرة تقسيم فلسطين. لذلك أعلنت الحكومة البريطانية عدولها عن التقسيم. / انظر: عبد الهادي، مهدي، المسألة الفلسطينية ومشاريع الحلول السياسية١٩٣٤– ١٩٧٤م. (بيروت، صيدا، منشورات المكتبة العصرية ط١، ١٩٧٥) . ص ٥٢، وسيشار إليه: عبد الهادي، المسألة.

٩١. حاييم وايزمان (١٨٧٤م– ١٩٥٢م) : ولد في روسيا عام ١٨٧٤م، وتربى في جو صهيوني، وكان عضوًا في حركة هواة صهيون وعضوًا في المؤتمر الصهيوني الأول في بازل بسويسرا عام ١٨٩٨م وكان من معارضي فكرة أن تكون أوغندا وطنًا لليهود. عاش في بريطانيا واكْتشف مادة الأسيتون التي استخدمتها بريطانيا في الحرب العالمية الأولى، وكان له دور كبير في صدور وعد بلفور. شغل منصب رئيس المنظمة الصهيونية والوكالة اليهودية، واخْتير في أيار ١٩٤٨م رئيسًا للمجلس المؤقت للدولة، وانتُخب عام ١٩٤٩م أول رئيس لدولة إسرائيل. توفي عام١٩٥٢م في رحفوت. / انظر: البابا، شخصيات، ص ٢٥٨– ٢٥٩.

٩٢. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,p 63

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٤١

٩٣. دوف هوز: (١٨٩٤– ١٩٤١) قائد عمالي صهيوني، أَوجد علاقات قوية مع حزب العمال البريطاني / انظر: Ben- Gurion. , David. ,My Talks with Arab leaders. Translated from the Hebrew by Aryeh Rubinstein and Misha Louvish. ,Edited by Misha Louvish. keter books Jerusalem. ,1972 p335.

وسيشار إليه : Ben- Gurion. , My Talks Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,pp63- 64 (94)

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٤٢

٩٤. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,pp 63- 64

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٤٢

٩٥. Firro. , the Druzes in the Jewish State. ,pp27– 28

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٤٤

٩٦. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,pp63- 64

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٤٤

٩٧. Firro. ,the Druzes in the Jewish State. ,pp2 28-

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٤٨

٩٨. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,p64

٩٩. نفاع، العرب الدروز، ص ١٥١ (الملحق الثاني)

١٠٠. يوسف نحماني: ولد يوسف نحماني أوجرونوفسكي في روسيا عام ١٨٩١م. وصل إلى فلسطين عام ١٩٠٧م مع أخيه موشيه، وانضم في العام ١٩١١م إلى حركة هاشومير. يعتبر يوسف نحماني من أهم رجالات الصهيونية قبل نكبة عام ١٩٤٨م، ففي الثلاثينّيات والأربعينّيات عمل نحماني كلّ ما في استطاعته لأجل إقناع العرب أن يبيعوا أراضيهم للكيرن كيمت». / انظر:

هل هذه هي حكاية تهجير طبريا؟

http: //boujabel. blogspot. com/2009/01/1- 2005- 1948. html

١٠١. إلياهو ابستين أو ايلاث، ولد في العام ١٩٠٣م. عمل رئيسًا لدائرة الشرق الأدنى في الوكالة اليهودية، وبعدها عمل ممثلاً للوكالة اليهودية في الولايات المتحدة، ثم سفيرًا لإسرائيل في واشنطن ولندن. انظر: Ben- Gurion. , My Talks. , p 333/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٤٤

١٠٢. Atashi. , Druze and Jews in Israel. , PP 66- 68

١٠٣. كان وايزمان قد عقد سلسة لقاءات مع مجموعة من القيادات الفرنسية لإقناعهم بالخطة. وأكد وايزمان فيما بعد أَنه نال دعم المدير العام لوزارة الخارجية الفرنسية

١٠٤. (Alexis Leger) ووزير الخارجية الفرنسية (George Bonnet) الذي وعده بالكتابة إلى المندوب السامي الفرنسي بهذا الشأن.

/ انظر: http: //www. geocities. com/chaimsimons/transfer29. html

١٠٥. Atashi. , Druze and Jews in Israel. , PP 64- 68

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص١٤٢

١٠٦. Firro. ,the Druzes in the Jewish State. ,p29

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٦٠

١٠٧. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,p 7

١٠٨. Firro. ,the Druzes in the Jewish State. ,pp29- 30

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٦٠

١٠٩. Firro. , the Druzes in the Jewish State. ,p29

١١٠. حسون، أكرم، مقال بعنوان فضيلة الشيخ وعلاقته بدروز سوريا ولبنان. مجلة العمامة، (تحرير سميح الناطور) ، دار آسيا للصحافة والنشر، فلسطين المحتلة، العدد ٦١.

http://www.al-amama.com/index.php?option=com_content&task=view&id=907

١١١. Atashi. , Druze and Jews in Israel. ,P 76

١١٢. من الذين حضروا الصلحة: عبد الغفار باشا الأطرش وزير الدفاع السوري، والأمير زيد بك الأطرش قائد الدرك السوري، وحمزة بك الدرويش، والشيخ أسعد بك أبو صالح من مجدل شمس، والشيخ جبر مراد الصفدي، والشيخ جبر سلامة، والشيخ سلمان السعد من جولس، وهاني أبو مصلح، وسلامة بك نجم، والدكتور حمزة مدير المستشفى الحكومي في حيفا، والشيخ أسعد قدورة مفتي صفد، وقاضي عكا، وفخري بك النشاشيبي من القدس، وفخري بك عبد الهادي من عرابة جنين، ورشيد الحاج إبراهيم من حيفا، وأحمد الادلبي من عكا، وفريد بك ارشيد من جنين، ورئيس بلدية طولكرم، وكامل القاضي من ترشيحا، وفارس بك سرحان من الكابري، والشيخ صالح السليم من صفورية، والشيخ ابراهيم العبدالله من سخنين، والوجيه عبد المجيد حسين من دير حنا، والسيد يوسف بك الفاهوم رئيس بلدية الناصرة، ومحمد بك عبد العال من الزيب، والشيخ ياسين ياسين من عرابة البطوف، وحسين بك عبد الصمد قاضي محكمة الصلح في حيفا، ومحمد بك البرادعي قاضي محكمة العدل العليا في فلسطين، والقائم مقام رفيق بك بيضون، والقائم مقام فريد بك السعد، والسيد داوود العيسى محرر جريدة فلسطين التي كانت تصدر في مدينة يافا. /للمزيد حول الحضور انظر: إلياس جبور، مقال بعنوان: صفحات من تاريخ شفاعمرو: صلحة شفاعمرو.

http: //www. aljabha. org/index. asp?i=46243

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٦٢

١١٣. Firro. , the Druzes in the Jewish State. ,p 30

١١٤. Attashi. , Druze and Jews in Israel. , pp59- 6 1

١١٥. Firro. , The Druzes in the Jewish State. ,p30

١١٦. أمين طريف: ولد سنة ١٨٩٨م في قرية جولس في الجليل الغربي في فلسطين، وتلقى تعليمه الإبتدائي في مدرسه خاصه تابعة للجمعية الروسية الملكية في قرية الرامة في الجليل. توجه سنة ١٩١١م إلى خلوات البياضة بالقرب من حاصبيا في الجنوب اللبناني، وفي سنة ١٩١٨م عاد إلى قريته جولس. وفي سنة ١٩٢٨م توفي

والده الشيخ أبو سلمان محمد طريف الذي كان الرئيس الروحي للطائفة الدرزية مدة ٤٠ عامًا، ووقع الاختيار عليه ليحل مكان والده في الرئاسة الروحية، وتم ذلك في ١٩٢٨\٣\٢١. وبعد ٦٥ عاماً أمضاها الشيخ أمين طريف في خدمة طائفته، توفي في ١٩٩٣\١٠\٢. /

انظر: أمين طريف: /http: //ar. wikipedia. org/wiki

١١٧. Firro. , The Druzes in the Jewish State. , p30

١١٨. Ibid. ,p31

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص١٧٨

١١٩. Ibid. ,pp39- 40

١٢٠. Ibid. ,pp39- 42

١٢١. Attashi. , Druze and Jews in Israel. , p90

١٢٢. نفاع، العرب الدروز، ص١٨٥– ١٨٦

١٢٣. Firro. , The Druzes in the Jewish State,pp45- 48

١٢٤. أديب الشيشكلي (١٩٠٩– ١٩٦٨م) : ضابط ورجل دولة سوري، ولد في حماة ودرس فيها وتخرج في الكلية العسكرية بحمص. اشترك في حرب عام ١٩٤٨م وكانت صفد آخر مواقعه. /انظر: الكيالي، موسوعة، ج ٣، ص١١٨

١٢٥. Firro. , The Druzes in the Jewish State. ,pp45- 48

/ انظر: العارف، عارف، نكبة فلسطين والفردوس المفقود ١٩٤٧ – ١٩٥٢م، (كفر قرع، دار الهدى، د ط، د ت) ج١، ص٣٨– ٤٠. وسيشار إليه: العارف، نكبة.

١٢٦. مستعمرة مشمارهعيمك: تقع على الطريق التي تربط المستعمرات اليهودية الواقعة في مرج ابن عامر بحيفا. ولما كانت هذه المستعمرة مشرفة على المرج المذكور، فقد حصنها اليهود وأسموها مشمارهعيمك ومعناه حصن الحصون.

/ انظر: العارف، نكبة، ج١، ص١٩٨.

١٢٧. رامات يوحنان: من المستعمرات القائمة بين حيفا وعكا ويسميها اليهود مستعمرات زبولون وعددها خمس /انظر: العارف، نكبة، ج١، ص٢٢٣

١٢٨. Firro. , the Druzes in the Jewish State. ,pp49- 51

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص١٩٨

١٢٩. العارف، نكبة، ج١، ص٢٢٣

١٣٠. Firro. , The Druzes in the Jewish State. ,pp 49- 51

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ١٩٨– ٢٠٠

١٣١. العارف، نكبة، ج١، ص٢٢٥

١٣٢. فلاح، سلمان، مقال بعنوان المجاهد شكيب وهاب. مجلة العمامة، (تحرير سميح الناطور) ، دار آسيا للصحافة والنشر، فلسطين المحتلة، العدد ٨٤.

http://www.al-amama.com/index.php?option=com_content&task=view&id=10

١٣٣. موشيه دايان ( ١٩٢٢– ١٩٨١م) : ولد عام ١٩٢٢م في فلسطين، انضم للهاجاناه وأصبح من قادتها العسكريين، شارك في حرب ٤٨، وكان قائدًا لقوة كوماندوز. شارك في مفاوضات الهدنة مع الدول العربية في رودس. ارتبط اسمه بكل حروب إسرائيل، ففي السويس كان رئيسًا لهيئة الأركان، وفي حربي ٦٧ و٧٣ كان وزيرًا للدفاع. توفي عام ١٩٨١م. / انظر: البابا، شخصيات، ص ٨١

١٣٤. Gelber. , Yoav. ,Palestine 1948: War, Escape and the Emergence of the Palestinian Refugee. Sussex Academic Press. , Eastbourne. uk. , 2006. ,pp 92- 93

وسيشار إليه : Gelber. ,Palestine

/ انظر: نفاع، العرب الدروز، ص٢٠٧– ٢٠٨

١٣٥. بارسونز، الدروز، ص٦٩

١٣٦. Firro. , The Druzes in the Jewish State. , pp 50- 51

١٣٧. بارسونز، الدروز، ص٦٩

١٣٨. عملية حيرام: آخر حملة عسكرية صهيونية ضخمة قي شمال فلسطين، وكان الغرض منها تطهير آخر جيب للمقاومة العربية التي كانت لا تزال نشطة في الجليل.

/ انظر: بارسونز، الدروز، ص٧١– ٧٢

١٣٩. بارسونز، الدروز، ٦٩

١٤٠. القاسم، الدروز، ص٧٩

١٤١. عملية ديكل: وتعني بالعبرية النخلة، وأطلقت على العملية العسكرية اليهودية التي استهدفت احتلال الجليل الأوسط في حرب ١٩٤٨م. / انظر:

Tal. ,David. ,War in Palestine 1948: strategy and diplomacy. Routledge (Taylor &Francis Group) . London. ,2004. ,p334

وسيشار إليه : Tal. , War in Palestine

١٤٢. موريس، بني، طرد الفلسطينيين وولادة مشكلة اللاجئين: وثيقة إسرائيلية. (عمان، دار الجليل للنشر والدراسات الفلسطينية، ط١، ١٩٩٣م) ، ص١٨٥– ١٨٦. وسيشار إليه: بني موريس، طرد

١٤٣. بني موريس، طرد، ص١٨٦

١٤٤. بارسونز، الدروز، ص ٦٩– ٧٠/

/ انظر: Gelber. ,Palestine. ,pp 92- 95

١٤٥. بني موريس، طرد، ص٢٠٨

١٤٦. القاسم، الدروز، ص٧٠/. انظر: نفاع، العرب الدروز، ص ٢١٨– ٢٢١

١٤٧. بارسونز، الدروز، ص٦٩– ٧٠

١٤٨. المصدر نفسه

١٤٩. المصدر نفسه، ص٧٠– ٧٢

١٥٠. أبو مصلح، الدروز، ص (٦٣– ٦٤)

١٥١. Westheimer. , and Gil. , the Olive and the Tree. ,p28

١٥٢. بارسونز، الدروز، ص٧٨

١٥٣. بارسونز، الدروز، ص٧٧– ٧٨. / انظر: القاسم، الدروز في إسرائيل، ص٦٥– ٦٧

١٥٤. المصدر نفسه

١٥٥. الماباي: أخذ هذا الحزب اسمه من المصطلح العبري» مفلجيت بوعلي إيرتس يسرائيل أي حزب عمال أرض إسرائيل، وهو حزب صهيوني عمالي تأسس سنة ١٩٣٠م من اتحاد حزبي أحدوت هاعافوداه أي اتحاد العمل وهبوعيل هتسعير أي العامل الفتى، ومن قيادات مباي: بن غوريون، وليفي أشكول، وغولْدا مائير، وموشي ديان، وشمعون بيرس، واسحق رابين. / انظر: الكيالي، موسوعة، ج٥، ص ٦٢٠

١٥٦. أبو مصلح: الدروز، ص ٦٣– ٦٤

١٥٧. المصدر نفسه

# المصادر والمراجع:

## أولاً – المصادر والمراجع العربية:

١. أبو حمدان، تيسير، الدروز مسلكًا ومعتقدًا، (الأردن، شركة الشرق الأوسط للطباعة، ط١، ١٩٩٠م)

٢. أبو صالح، عباس، ومكارم، سامي، تاريخ الموحدين الدروز السياسي في المشرق العربي. ( بيروت، ، منشورات المجلس الدرزي للبحوث والإنماء، ط٢، ١٩٨١م) .

٣. أبو عز الدين، نجلاء، معاناة الموحدين الدروز في الأراضي المحتلة (بيروت، دار الكاتب، ط١، ١٩٩٠م) .

٤. أبو مصلح، غالب، الدروز في ظل الاحتلال الإسرائيلي، (بيروت، مطبعة الرأي الجديدة، ط١، ١٩٧٥م)

٥. أفنيري، أوري، دعوى نزع الملكية: الاستيطان اليهودي والعرب١٨٧٨– ١٩٤٨م (عمان، دار الجليل للنشر والدراسات الفلسطينية ط١، ١٩٨٦) .

٦. البابا، عبد الحميد، شخصيات إسرائيلية. (دون مكان، دون ناشر، ط١، ١٩٩٢ م) .

٧. البعيني، حسن أمين، دروز سوريا ولبنان في عهد الانتداب الفرنسي ١٩٢٠– ١٩٤٣م: دراسة في تاريخهم السياسي والمذهبي. (بيروت، المركز العربي للأبحاث والتوثيق، ط١، ١٩٩٣ م) .

٨. بدر، حمدان. دور منظمة الهاجاناه في إنشاء إسرائيل. (عمان، دار الجليل، ط١، ١٩٨٥م)

٩. الترابي، جميل، من هم الموحدون الدروز: نشأتهم– أشهر أعلامهم. (دمشق، دار علاء الدين للنشر والتوزيع والترجمة، ط١، ٢٠٠٣م)

١٠. الثورة العربية الكبرى في فلسطين ١٩٣٦– ١٩٣٩م: الرواية الإسرائيلية الرسمية. ترجمة أحمد خليفة، مراجعة سمير جبور. (بيروت، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ط١، ١٩٩٥م) .

١١. حلبي، أسامة، الدروز في إسرائيل: من طائفة إلى شعب. (الجولان، رابطة الجامعيين، ط١، ١٩٨٩م) .

١٢. خلة، كامل. فلسطين والانتداب البريطاني١٩٢٠– ١٩٣٩م. (بيروت، مركز الأبحاث، ط١، ١٩٧٤م) .

١٣. الدباغ، مصطفى مراد، ، بلادنا فلسطين. (كفر قرع، دار الهدى، ط١، ١٩٩١م) .

١٤. دروزه، محمد عزة، القضية الفلسطينية في مختلف مراحلها: تاريخ ومذكرات وتعليقات، (صيدا- بيروت، منشورات المكتبة العصرية، ط١، ١٩٥٩م) .

١٥. زهر الدين، صالح، تاريخ المسلمين الموحدين «الدروز». (بيروت، المركز العربي للأبحاث والتوثيق، ط١، ١٩٩٤م) .

١٦. صالح، شكيب، الدروز والتاريخ) . بيروت، مطبعة الشرق العربية، ط١، ١٩٧٩م) .

١٧. العارف، عارف، نكبة فلسطين والفردوس المفقود ١٩٤٧ - ١٩٥٢، (كفر قرع، دار الهدى، دون طبعة، دون تاريخ) .

١٨. العبادي، أَحمد مختار، في التاريخ العباسي والفاطمي. (الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ط١، ١٩٩٣م)

١٩. عبد الهادي، مهدي، المسألة الفلسطينية ومشاريع الحلول السياسية١٩٣٤- ١٩٧٤م. (بيروت، صيدا، منشورات المكتبة العصرية ط١، ١٩٧٥م) .

٢٠. عنان، محمد عبد الله، الحاكم بأمر الله وأسرار الدعوة الفاطمية. (القاهرة، مكتبة الخانجي، ط٢، ١٩٨٣م) .

٢١. فلسطين تاريخها وقضيتها، ( نيقوسيا، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ط١، ١٩٨٣م).

٢٢. القاسم، نبيه، الدروز في إسرائيل في البعد التاريخي والراهن. (حيفا، مطبعة ودار نشر الوادي، ط١، ١٩٩٥م) .

٢٣. الكيالي، عبد الوهاب، تاريخ فلسطين الحديث. (بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٩٠م) .

٢٤. الكيالي، عبد الوهاب، موسوعة السياسة، (كفر قرع، دار الهدى للنشر والتوزيع، د ط، د ت) .

٢٥. لاننج، مايكل لي، ١٠٠ قائد عسكري: تصنيف لأكثر القادة العسكريين تأثيرًا في العالم عبر التاريخ. (أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ط١، ١٩٩٩ م)

٢٦. المسيري، عبد الوهاب، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية: نموذج تفسيري جديد. (القاهرة، دارالشروق، ط١، ١٩٩٩م) .

٢٧. موريس، بني، طرد الفلسطينيين وولادة مشكلة اللاجئين: وثيقة إسرائيلية. (عمان، دار الجليل للنشر والدراسات الفلسطينية، ط١، ١٩٩٣م) .

٢٨. نفاع، سعيد. العرب الدروز والحركة الوطنية الفلسطينية حتى آل٤٨. (عمان، دار الجليل للنشر والدراسات الفلسطينية، ط١، ٢٠٠٩ م) .

## ثانياً – المصادر والمراجع الأجنبية:

1. *Atashi. , Zeidan. , Druze and Jews in Israel: A shared destiny. Foreword by Gabriel Ben Dor. , Sussex Academic Press. , Eastbourne. U. K. , 1997.*
2. *Ben- Gurion. , David. ,My Talks with Arab leaders. Translated from the Hebrew by Aryeh Rubinstein and Misha Louvish. ,Edited by Misha Louvish. keter books Jerusalem. ,1972.*
3. *Burckhardt. , John Lewis. , Travels in Syria and the Holy Land. Plain Label Books. , 1995.*
4. *Dana.,Nissim.,the Druze in the Middle East: their Faith,Leadership,Identity and status. Sussex Academic Press. , Eastbourne. uk. ,2003*
5. *Falk. ,Avner. , A psychoanalytic history of the Jews Madison. , NJ. , Fairleigh Dickinson University Press. , 1996.*
6. *Firro. ,Kais. , M, the Druzes in the Jewish State: A Brief History. Leiden: Brill. ,Boston. , 1999.*
7. *Firro. ,Kais. M. , A History of the Druzes. , Brill a Academic Publishers. , New York. ,1992*
8. *Gelber. , Yoav. ,Palestine 1948: War. ,escape and the emergence of the Palestinian Refugee. Sussex Academic Press, England. , 2006.*
9. *Maundrell. , Henry. , A journey from Aleppo to Jerusalem, at Easter, A. D. 1697. , S. G. Simpkins, Boston 1836*
10. *Philip K. Hitti. , Origins of the Druze People and Religion (with extracts for their sacred writings) . Published by Forgotten Books. , 2007.*
11. *Quigley. ,John. ,Palestine and Israel: A challenge to Justice. Duke University Press. ,Durham. ,NC. ,1990.*
12. *Stendel. ,Ori. , the Arabs in Israel. , Sussex Academic Press. , UK. , 1996.*
13. *Tal. ,David. ,War in Palestine 1948: strategy and diplomacy. ,Routledge (Taylor &Francis group) . ,London. ,2004*
14. *Volney. ,Constantine- François. , Travels through Syria and Egypt, in the years 1783. , 1784. , and 1785. ,translated from the French in Two Volumes Second edition. , printed for G. G. J Robinson London. 1785.*
15. *Westheimer. ,Ruth and Sedan. ,Gil. , the Olive and the Tree: the secret strength of the Druze. ,Latern books. ,New York. ,2006.*

## ثالثاً - فصل في كتاب:

1. Falah. , Salman. , History of the Druze Settlements in Palestine during the Ottoman Period in: Studies on Palestine During the Ottoman Period. , .Edited by Moshe Ma'oz. The Magnes Press. , Jerusalem. , 1975
2. بارسونز، ليلى، الدروز ومولد إسرائيل، في حرب فلسطين: إعادة كتابة تاريخ ١٩٤٨ م. ايوجين روجان وآفي شلايم (محرران) ترجمة ناصر عفيفي، الكتاب الذهبي (القاهرة، مؤسسة روز اليوسف، ط١ ٢٠٠٨) .

## رابعاً - معارف عامة:

1. الكيالي، عبد الوهاب، موسوعة السياسة. (بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٨٣)
2. الموسوعة الفلسطينية. (دمشق، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، ط١، ١٩٨٤م) .

## خامساً - مواقع انترنت:

1. حلبي، أبو غالب. مقال بعنوان من بطون التاريخ: يا ديرتي وموقف الأمير زيد الأطرش من الذين خانوا الثورة. مجلة العمامة، (تحرير سميح الناطور) ، دار آسيا للصحافة والنشر، فلسطين المحتلة، العدد ٨٢.

http://www.al-amama.com/index.php?option=com_content&task=view&id=965

2. بيراني، علي، مقال بعنوان شخصيات من بلدي العامر دالية الكرمل. مجلة العمامة، (تحرير سميح الناطور) ، دار آسيا للصحافة والنشر، فلسطين المحتلة، العدد ٨٠.

http://www.al-amama.com/index.php?option=com_content&task=view&id=945

3. حسون، أكرم، مقال بعنوان فضيلة الشيخ وعلاقته بدروز سوريا ولبنان، مجلة العمامة (تحرير سميح الناطور) ، دار آسيا للصحافة والنشر، فلسطين المحتلة، العدد ٦١.

http://www.al-amama.com/index.php?option=com_content&task=view&id=907

٤. Johann Ludwig Burckhardt

http: //en.wikipedia. org/wiki/Johann_Ludwig_Burckhardt

٥. (بنك معلومات مدار) (حوشي، آبا)

http://databank.madarcenter.org/databank/TopicView.asp?CatID=1&SubID=8&TopicID=448

٦. هل هذه هي حكاية تهجير طبريا؟

http: //boujabel. blogspot. com/2009/01/1- 2005- 1948. html

٧. فيليب حتي / من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة

http: //ar. wikipedia. org/wiki

٨. سلمان، فلاح، مقال بعنوان: المجاهد شكيب وهاب، مجلة العمامة، (تحرير سميح الناطور) ، دار آسيا للصحافة والنشر، فلسطين المحتلة، العدد ٨٥

http://www.al-amama.com/index.php?option=com_content&task=view&id=10

٩. موقع لذكرى الرئيس الروحي للطائفة الدرزية (تاريخ حياته)

\http: //www. sheikh- ameen- tareef. net/arab/index. htm

١٠. أمين طريف

http: //ar. wikipedia. org/wiki

١١. فصائل السلام والثورة المضاده:

http: //www. arabs48. com/display. x?cid=5&sid=84&id=38906

# لغة الرواية في التاريخ الشفوي الفلسطيني بين الفصحى والعامية

أ. عدنان أحمد أبو شبيكة*

* محاضر في قسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

## ملخص:

اختلفت لغة الرواية الشفوية عند عرضها ونشرها، في عدد من الكتابات التاريخية التي سعت لتوثيق التاريخ الفلسطيني الحديث والمعاصر، فبعض الكتابات عرضت لغة الرواية الشفوية بلغة عربية فصحى، وبعضها الآخر عرضها ونشرها كما رواها الراوي بلهجته العامية الفلسطينية.

سيتمحور البحث في هذه الدراسة حول مسألتين مهمتين، هما:

- **أولاً**: **لغة المقابلة الشفوية**، أتكون بسؤال الباحث للراوي، أم عند إجابة الراوي على سؤال الباحث باللغة العربية الفصحى أم باللهجة العامية الفلسطينية؟ وعلاقة ذلك وأثره على سير المقابلة الشفوية، وكذلك أثره على مضمون ما يرويه الراوي من أحداث ووقائع عايشها وعاصرها.
- **ثانياً**: **لغة الرواية الشفوية** عند عرضها ونشرها، أتعرض وتنشر باللغة الفصحى، حتى لو كان الراوي قد روى روايته بلهجته العامية الفلسطينية، أم تُعرض الرواية الشفوية كما رواها راويها دون تغيير أو تبديل في كل المصطلحات والمفردات اللغوية أو بعضها، ومدى علاقة ذلك بمنهج الكتابة والتدوين التاريخي.

# *Abstract:*

*The Language of oral utterance differs in displaying or publishing it in many historical writings which sought to document the contemporary and modern Palestinian history. Some writers showed the language of oral utterance in standard Arabic language , and others showed it as the narrator narrates it in his Palestinian colloquial accent.*

*This research is going to focus on two important affairs:* ***Firstly;*** *The language of oral interview. Will it be by the researcher's question to the narrator , or in the narrator's answer to the researcher's question in standard Arabic language ,or in the Palestinian colloquial accent and what is the effect of that on the oral interview, as well as it's effect on the essence of what the tells narrates of events and stories which he lived?*

***Secondly;*** *The language of oral utterance in displaying and publishing it. Will it be displayed or published in standard language even if the narrator narrated his utterance in his Palestinian colloquial accent , or will it be presented as the narrator narrated it without changes in some or all the vocabulary which appeared in the oral utterance and it's relation with the system of writing and the historical Document ?*

## مقدمة:

للغة دور مهم وبارز في حياة الشعوب قديمها وحديثها باعتبارها وسيلة الاتصال والتعبير بين الأفراد أنفسهم، وبين المجتمعات الإنسانية كلها، فاللغة «ارتبطت بالوجود في مختلف صوره» [1] وباللغة «نعرف العالم وبها نبنيه» [2] ، ولهذه الأهمية ولهذا الدور الذي تؤديه اللغة في حياة الشعوب والمجتمعات الإنسانية، فإنه كان من المنطقي والبديهي أن تكون محل دراسة واهتمام من قبل الباحثين، سواء المشتغلين منهم بعلوم اللغة (اللغويات) ، أم المشتغلين منهم في مجالات علمية وعلوم أُخر.

## أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تعالج واحدة من إشكاليات التاريخ الشفوي، وهذه الإشكالية تتمحور في اللغة التي يفترض أن يعتمدها الباحث عند عرضه ونشره للرواية الشفوية، إذ إن هناك عدداً من الدراسات التاريخية الخاصة بتاريخ فلسطين الحديث والمعاصر عرضت الرواية الشفوية ونشرتها بعد صياغتها من العامية إلى اللغة الفصحى، في حين إن هناك دراسات تاريخية أبقت الرواية الشفوية على حالتها اللغوية من حيث احتواؤها على كثير من المصطلحات العامية.

## أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الاختلاف الواضح بين الباحثين حول لغة الرواية في التاريخ الشفوي الفلسطيني بين العامية والفصحى، ومدى ملاءمة ذلك وتطابقه، مع منهج البحث التاريخي الذي يرى في اللغة إحدى الوسائل التي يستعان بها للتأكد من مدى مصداقية المصدر التاريخي.

## تعريف لغة، وفصحى، وعامية لغةً واصطلاحاً:

«لغة جمعها لُغى ولُغات، يقال: سمعت لُغاتهم: اختلاف كلامهم.» [3] ، «وفي الحديث: من قال في الجمعة صَه فقد لغا أي تكلم» [4] ، وتُعرف اللغة اصطلاحاً بأنها: «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» [5] .

وفصحى لغةً من «فَصَحَ وفَصُحَ، فَصُحَ اللبن – فصحاً – وفصاحة: خلص مما يشوبه، فأخذت عنه رغوته وبقي خالصه، وفَصُحَ الرجل: انطلق لسانه بكلام صحيح واضح» [6]،

وفي الاصطلاح يُعرِّف عبد الصبور شاهين اللغة العربية الفصحى بأنها: «مستوى من الأداء اللغوي ملتزم بالنمط القرآني، حفاظاً على شكل الكلمة العربية وزناً ومعنى، ووصلاً ووقفاً وضبطاً والتزاماً بالمعجم الذي يشير إلى الجائز والممتنع، مع عدم تجاهل ما أوصت به المجامع العربية اللغوية» (٧) ، أما العاميةُ* في اللغة فهي من «العَامةُ من الناس: خلاف الخاصة. جمع عَوام. ويُقال: جاء القوم عامةً: جميعاً. والعاميةُ: لغة العامة، وهي خلاف الفُصحى» (٨)، وبالتالي يصح أن نقول إن اللغة أو اللهجة العامية «هي تلك التي يتحدث بها عوام الناس دون الالتزام بقواعد النحو والصرف والبلاغة».

## الرواية الشفوية:

«الروايةُ: مؤنث الراوي» (٩) ، والرواية لغةً «الذي يأتي القوم بعلم أو بخبر فيرويه»(١٠)، أما اصطلاحاً فالرواية الشفوية هي «ما تتناقله الأجيال شفاهيةً [منطوقا] من أحداث مضت وانقضت» (١١) .

لقد تناقلت الأمم والشعوب أخبارها قديماً مشافهةً، «إذ عن طريق المشافهه حُفظ كثير من التراث والمخزون المعرفي والأخبار عن الأمم الماضية وأيامها» (١٢) ، «فالإنسان [حمل] ويحمل وقائع وأحداثاً كثيرة مفصلة ومحملة، كان شاهداً عليها، وتنبه بوعيه الخاص إلى أن قسماً من هذه الوقائع والأحداث جدير بأن ينقل إلى الآخرين، إما لطرافته، وإما لأنه أمر يعنيهم اليوم أو غداً داخل في حياتهم بنحو من الأنحاء... وهو بهذا العمل أياً كانت دوافعه، ينقل تاريخاً من حيث لا يدري» (١٣) .

اعتمد عدد من المؤرخين القدامى على الرواية الشفوية كوسيلة للتأريخ، فالمؤرخ اليوناني هيرودوتوس –أواسط القرن الخامس ق. م– كتب تاريخاً حاول أن يجعله شاملاً عن أخبار العالم معتمداً على ما رآه وسمعه بشكل مباشر (١٤) ، وكذلك اعتمد العرب اعتماداً كبيراً على الرواية الشفوية في نقل أخبار أسلافهم وأجدادهم وأخبار من سبقوهم، وبخاصة أن المجتمع العربي في الجاهلية كان في أغلبه أمياً لا يعرف القراءة والكتابة، «وبسبب هذه الأمية الشائعة فيهم كان التدوين عندهم قليلاً جداً. وكان جلُّ اعتمادهم على الذاكرة والحفظ... ونظراً لقلة التدوين عندهم، فإنه لم يصلنا عنهم أي كتاب مصنف في تاريخهم، وإنما نقل هذا التاريخ رواية شفوية وأشعاراً محفوظة» (١٥) .

وفي صدر الإسلام كان للرواية الشفوية مكانة مهمة لدى المسلمين عند نقلهم للأخبار، «فالاستظهار في الصدور أفضل عندهم من الكتابة على السطور، وقد ذهبوا في تعليل ذلك إلى أن الكتابة أكثر تعرضاً للغلط والتصحيف من الحفظ...» (١٦) ، وبعد وفاة النبي محمد

–صلى الله عليه وسلم– تناقل المسلمون ما ورد عنه فيما بينهم مشافهةً حتى عهد الخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز الذي أصدر أمراً لقاضيه على المدينة أبي بكر بن محمد بن عمرو بن حزم بتدوين الحديث خشية عليه من التحريف والنسيان، وكان ذلك في القرن الثاني الهجري (١٧) .

إن الاعتماد على الرواية الشفوية عند العرب والمسلمين – كمصدر أولي من مصادر علم التاريخ – كان اعتماداً مرحلياً ظرفياً، ارتبط عند العرب قبل الإسلام بانتشار الأمية بين مجتمعهم القبلي، وفي صدر الإسلام ارتبط بثقتهم بما هو مروي أكثر من ثقتهم بما هو مكتوب، لكن ومع «مطلع القرن الثالث الهجري... أخذ علم التاريخ [لدى المسلمين] يقف على قدميه... ولم تعد مادته قاصرة على مجرد جمع مواد مستمدة من أقوال الإخباريين القدماء ومدوناتهم... [وكنتيجة لاستقرار] دولة الإسلام وإنشاء دواوينها ومؤسساتها... [أصبح التاريخ] علماً يستمد مصادره عن واقع الحياة العربية الإسلامية من مختلف المواد المتنوعة الزاخرة بالمعلومات التاريخية» (١٨) ، وهنا يرى فريد بن سليمان بأن الحركة النشطة للتدوين التاريخي مع بداية القرن الثالث الهجري ترجع لعوامل «ايجابية منها الترجمة واستحداث الورق، إذ ظهر أول مصنع له في بغداد عام ١٧٨هجرية / ٧٩٤ميلادية»(١٩) .

أما الأوروبيون فقد نظر مؤرخوهم خلال فترة العصور الوسطى إلى الشهادات (الروايات) التاريخية نظرة ايجابية، وعدُّوها مصدراً مهماً من مصادر المعرفة التاريخية(٢٠) ، لكن هذه النظرة أخذت تتجه نحو التغير والتبدل، وبدا أن هناك كثيراً من الريبة والشك وعدم الثقة في الرواية الشفوية، وعليه فقد اعتبرت «الكتابة أفضل من ذكريات شخص ما في الماضي، [و] أصبحت الكتابة الأمر الأمثل والأفضل لأنه يمكن التأكد من صحتها، وهي بذلك جديرة بالاعتماد والقبول أكثر من سماع رواية أو تاريخ يعتمد على الذكريات» (٢١)، ولقد سجل القرن التاسع عشر الميلادي تراجعاً ملحوظاً وكبيراً في الاعتماد على الرواية الشفوية، وفي درجة الوثوق بما تتضمنه من أحداث ووقائع، وصار ينظر إلى ما هو مكتوب ومدون على أنه «نتاج عقل أرفع شأناً...» (٢٢) .

استمر التشدد والرفض لدى عدد كبير من المؤرخين في مسألة الاعتماد على ما هو مكتوب دون المروي حتى نهايات القرن التاسع عشر تقريباً، إلا أنه، ومع بدايات القرن العشرين، بدا أمر رفض التعاطي مع الرواية الشفوية لدى عدد من المؤرخين بأنه غير منطقي، بل مبالغ فيه، وذلك نتيجة «لمتغيرات تاريخية وفكرية، إضافة إلى الأحداث السياسية التي لا تترك وثائق مكتوبة خلفها، مثل حركات التحرر في أفريقيا وآسيا»(٢٣) ، ومن هنا فقد تنبه عدد من المؤرخين في العصر الحديث لضرورة إبراز دور الرواية الشفوية وتفعيلها في

توثيق أحداث ووقائع تاريخية لم يتناولها المصدر المكتوب، أو ربما أن المصدر المكتوب لم يعطها حقها من حيث التفصيل والتأريخ.

تُعرِّف جمعية التاريخ الشفوي بالولايات المتحدة الأمريكية التاريخ الشفوي بأنه منهج لجمع الأحداث التاريخية وحفظها وتوثيقها من خلال إجراء مقابلات مع أولئك الذين شاركوا فيها [٢٤] ، ويرى داغبورت سورج وآخرون أن التاريخ الشفوي منهج لتوثيق الميراث الثقافي والخبرات والتجارب الإنسانية الماضية اعتماداً على الكلمة المنطوقة [٢٥]، وتُعرِّف جمعية التاريخ الشفوي بالمملكة المتحدة التاريخ الشفوي بأنه ما يُجمع من أحداث وتجارب إنسانية اعتماداً على الذاكرة الحية ممن يكبروننا سناً، وذلك من خلال إجابتهم على ما يطرح عليهم من أسئلة [٢٦] .

لا تختلف التعريفات السابقة فيما بينها حول ماهية التاريخ الشفوي، فالكلمة المنطوقة، ومعاصرة الحدث ومعايشته أمران مهمّان وأساسيان لا يمكن تغييبهما ولا تغييب أحدهما، فلا يمكن أن يكون هناك تاريخ شفوي بدون الكلمة المنطوقة* التي هي بالضرورة عماد المقابلة الشفوية، أما معاصرة الحدث أومعايشته، فمنهجية التاريخ الشفوي لا تقبل بأن تجمع تفاصيل حدث تاريخي ما اعتماداً على رواية راوٍ سمع من فلان، وفلان سمع من علان وهكذا، فالتاريخ الشفوي يختلف في هذا الجانب عن علم مصطلح الحديث، فبالإضافة إلى القدسية والبعد الديني الذي يطبع مضمون ما يرويه رواة الحديث النبوي الشريف، فإن من اُعتمد على رواياتهم عند جمع الحديث النبوي المتواتر «هم جمع عن جمع يُؤمن تواطؤهم على الكذب كالأحاديث المروية عن الأركان الأصلية والهيئة العامة للصلاة والحج، فقد رواها أكثر من واحد، ونقلها عن طبقة كثيرة عدد من الثقات الضابطين كالطبقة الأولى التي سمعت وروت عن الرسول- صلى الله عليه وسلم- الحديث المتواتر، ثم روى الحديث نفسه طبقة ثالثة كالطبقة الأولى والثانية في الثقة والضبط، وهكذا حتى عصر تدوين الحديث» [٢٧] .

## التاريخ الشفوي الفلسطيني:

كشفت نكبة عام ١٩٤٨م عن أوضاع غاية في السوء والمأساوية عاشها الشعب الفلسطيني الذي هُجر عن أرضه ووطنه، وسلبت منه ممتلكاته من قبل العصابات الصهيونية، فنكبة فلسطين كما وصفها سليمان أبو ستة «حدث فريد من نوعه في التاريخ الحديث، فلم يحدث قط في مكان آخر غير فلسطين أن غزت أقلية أجنبية [اليهود الصهاينة] أرض الأغلبية الوطنية وطردتهم منها واستولت على أرضهم وأملاكهم وأزالت أثارهم الحضارية والتاريخية...» [٢٨] .

وسعياً من أجل توثيق الأحداث والوقائع التاريخية الفلسطينية، كما كانت عليه قدر الإمكان وقت حدوثها، ونتيجة «الضياع الهائل للوثائق بسبب الاقتلاع المفاجئ للسكان من بيوتهم وأراضيهم» [٢٩] ، ولاستحالة أن يجد المؤرخون صوراً فوتوغرافية، أو تقارير رسمية تصف المجازر التي تعرض لها الفلسطينيون على يد العصابات الصهيونية... الخ، كان على المؤرخين «الفلسطينيين أن يستذكروا ويسجلوا الأحداث... بطرق أخرى.. من بينها التاريخ الشفوي» [٣٠] .

يرى عادل يحيى أن الاهتمام بالتاريخ الشفوي فلسطينياً اعتمد طوال الفترة من أواخر الستينات حتى أواخر السبعينيات على الطابع الأكاديمي الفردي بغرض الحصول على درجات علمية عليا، ومن هؤلاء الذين أسهموا في هذا المجال بيان نويهض الحوت من خلال كتابها: القيادات والمؤسسات السياسية في فلسطين ١٩١٧- ١٩٤٨م، ويرى يحيى أيضاً أن الاعتماد على الرواية الشفوية باعتبارها مصدراً تاريخياً، أخذ تدريجياً يتحرر من اقتصاره على الدراسة الأكاديمية، فمع منتصف عقد الثمانينيات من القرن العشرين تبنت بعض الجامعات الفلسطينية كجامعة بيرزيت تكوين أرشيفات لحفظ الروايات الشفوية الفلسطينية، كما عمل عدد من الباحثين على إبراز أهمية التاريخ الشفوي، والتعريف بتقنياته ومنهجه في جمع الرواية وتسجيلها، ومن هؤلاء: عادل يحيى ويزيد صايغ وتوماس ريكس ومنير فاشة وغيرهم [٣١] .

ومنذ بداية عقد التسعينيات من القرن العشرين وجد التاريخ الشفوي الفلسطيني مزيداً من الاهتمام والعناية والبحث والدراسة من خلال تشكيل مجموعات عمل، أو من خلال عقد دورات تدريبية متخصصة في التاريخ الشفوي، أو من خلال إصدار عدد من الدراسات التي تركز في جانب كبير منها، أو في كل جوانبها على توثيق التاريخ الفلسطيني اعتماداً على الرواية الشفوية ممن عايشوا الحدث وعاصروه، فعلى سبيل المثال لا الحصر، من المجموعات التي شكلت لجمع الرواية الشفوية الفلسطينية «مجموعة التاريخ الشفوي الفلسطيني بإشراف د. عدنان مسلم لطلبة التاريخ في جامعة بيت لحم، انطلقت في الفصل الثاني ١٩٩٣م حيث بدأ الطلبة في مساق تاريخ العالم العربي المعاصر القيام بأبحاث ميدانية في حقل التاريخ الشفوي لبحوثهم الفصلية، وذلك بتركيز خاص على كبار السن وذاكرتهم للأحداث الفلسطينية إبان الحرب العالمية الأولى»[٣٢] . أما فيما يتعلق بإصدارات التاريخ الشفوي الفلسطيني، فقد صدر في كانون أول من العام ١٩٩٤م لعادل يحيى ومحمود إبراهيم وتوماس ريكس كتاب بعنوان: من يصنع التاريخ؟ التاريخ الشفوي للانتفاضة- دليل للمعلمين والباحثين والطلبة، وبَينَ عادل يحيى ومن معه من الباحثين في كتابهم ماهية التاريخ الشفوي، ومنهج البحث فيه وتقنياته، كما احتوى الكتاب على عشر روايات

شفوية لشبان وشابات عايشوا انتفاضة عام ١٩٨٧م الفلسطينية وعاصروها، ومنهم من شارك في أحداثها [٣٣]، وصدر أيضاً في العام ٢٠٠٠م كتاب للباحثين نمر سرحان ومصطفى كبها يوثقان ويؤرخان لحياة عبد الرحيم الحاج محمد القائد العام لثورة ١٩٣٦– ١٩٣٩ العربية الفلسطينية وسيرته، والباحثان اعتمدا على الرواية الشفوية من أولئك الذين شاركوا في الثورة وعايشوها وعاصروها، إضافة إلى اعتمادهما على عدد من الوثائق التاريخية المكتوبة، وكذلك الصور الفوتوغرافية [٣٤] .

توالت الإصدارات ولم تتوقف، ففي عام ٢٠٠٢م صدر كتاب للباحث نبيل علقم بعنوان: عهد الانتداب البريطاني في الذاكرة الشعبية الفلسطينية، وقد اعتمد علقم في جل كتابه على الرواية الشفوية، وقد بلغ عدد رواة كتابه ثمانين راوياً [٣٥]، وفي العام ٢٠٠٢ أيضاً صدر للباحثين جهاد المصري وعدنان أبو شبيكة كتاب بعنوان: مخيم كندا للاجئين الفلسطينيين برفح سيناء ١٩٨٢ – ٢٠٠٠م – دراسة شفوية ووثائقية، والباحثان اعتمدا في مصادرهما على الرواية الشفوية، وعلى الوثائق المكتوبة والصور الفوتوغرافية، وبلغ عدد الرواة ستة عشر راوياً، والكتاب نشره وأشرف عليه مركز التاريخ الشفوي الفلسطيني بجامعة القدس المفتوحة– منطقة خان يونس التعليمية [٣٦] .

أما فيما يتعلق بالدورات التدريبية، فقد نظم مركز التاريخ الشفوي بالجامعة الإسلامية بغزة دورة تدريبية للتعريف بأهمية التاريخ الشفوي ومنهجياته، وذلك بهدف إعداد كادر مؤهل في مجال جمع وتوثيق التاريخ الفلسطيني اعتماداً على الرواية الشفوية [٣٧] .

وتجلى اهتمام المؤسسات الأكاديمية الفلسطينية بالتاريخ الشفوي الفلسطيني من خلال توجيه الدارسين وحثهم على ضرورة كتابة أبحاث تخرجهم في موضوع ذي علاقة بالنكبة والتهجير الفلسطيني عام ١٩٤٨م اعتماداً على الرواية الشفوية ممن عاصروا وعايشوا الحدث، ومن هذه المؤسسات الأكاديمية التي انتهجت ذلك النهج جامعة القدس المفتوحة [٣٨] ، كما تجلى اهتمام المؤسسات الأكاديمية الفلسطينية بالتاريخ الشفوي من خلال عقد مؤتمرات علمية يناقش فيها عدد من الباحثين منهجية التاريخ الشفوي وأهميته وضرورته لتوثيق التاريخ الفلسطيني، وآفاقه المستقبلية، ومن هذه المؤسسات الأكاديمية الجامعة الإسلامية بغزة [٣٩] .

## لغة المقابلة الشفوية:

**تُعرف المقابلة بأنها** «تفاعل لفظي يتم بين فردين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما أن يستثير بعض المعلومات أو التعبيرات لدى الأخر، والتي تدور حول خبراته وأفكاره ومعتقداته» [٤٠] ، والمقابلة عموماً عمادها أو ركناها الأساسيان أولاً: المتحدث،

وثانياً: السائل أو المحاور، ويُعرف الأول في التاريخ الشفوي بالراوي، والثاني يعرف بالباحث، ووسيلة الاتصال والتفاعل بين كليهما هي اللغة، وطريقة التعامل مع اللغة وشكله عند إجراء المقابلة الشفوية هو أمر غاية في الأهمية وبخاصة أن الهدف من المقابلة هوالوصول إلى رواية شفوية تاريخية مفصلة –قدر الإمكان– وأقرب ما تكون عليه وقت حدوثها.

من الأمور التي لا يمكن إنكارها أو التغاضي عنها تباين المستويات العلمية واللغوية بين الأفراد والأشخاص في كل المجتمعات الإنسانية، وهذا ينسجم تمام الانسجام مع كون اللغة «في نهاية المطاف ظاهرة اجتماعية، والمجتمع والمجتمعات تتفاوت في مستوياتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، واللغة مرآة كل هذه الأبعاد» [٤١] ، وعلى ذلك فمن المنطقي والطبيعي أن يكون هناك تمايز وتباين لغوي بين الرواة عند إجراء المقابلة الشفوية، فلغة الأمي الذي لا يعرف القراءة والكتابة لا يمكن أن تتساوى وتتطابق مع مستوى لغة المتعلم المثقف من حيث قوتها وفصاحتها، وحتى المتعلمين أنفسهم قد يكون هناك تباين فيما بينهم عند استخدامهم للغة، وكذلك على مستوى الطبقات الاجتماعية داخل مجتمع من المجتمعات الإنسانية، فإن هناك تباينا لغوياً يحدث أحياناً بين مستوى اجتماعي وآخر، فمثلاً للطبقات «الأرستقراطية في مصر لهجاتها الخاصة، ولكنها تقوم – أحياناً – على تشويه أصوات اللغة العامة، واستعمال كلمات وتراكيب أجنبية لاعتقادها أن ذلك علامة الرقي والتمدن مثل أنارب مكان أرانب، وزالم مكان ظالم، ومرسيه مكان شكراً ونحو ذلك» [٤٢] .

يميل بعض الرواة لأن يرووا رواياتهم باللهجة العامية، ويميل بعضهم لأن يروي بشيء من العامية وشيء من الفصحى، بينما يميل آخرون لأن يرووا رواياتهم بلغة تغلب عليها الفصحى، وفي كل الأحوال فما دام الأمر يتعلق بمحاولة وجهد يبذله الباحث مع الراوي من أجل استرجاع أحداث الماضي، وما دام الأمر مرتبطاً باللغة باعتبارها وسيلة التعبير عن تجربة إنسانية عايشها أو شاهدها الراوي، فإنه ينبغي على الباحث في التاريخ الشفوي أن يسعى لاستبعاد كل ما من شأنه أن يؤثر سلباً على مزاج الراوي ونفسيته عند إجراء المقابلة الشفوية، كأن يوجه الباحث راويه ليروي روايته بلغة يريدها هو – أي الباحث – اعتقاداً منه بضرورة احتواء الرواية الشفوية على مصطلحات ومفردات لغوية محكمة معبرة وجذابة، وهنا يكون الباحث قد ابتعد بالمقابلة الشفوية عن مبتغاها وهدفها الأساس، ويكون الباحث قد لعب دوراً سلبياً –من حيث لا يدري ولا يعرف– بوضعه

العراقيل أمام الراوي، فللغة «وظائف متنوعة، من أهمها على المستوى الاجتماعي التواصل [والاتصال] بين أفراد المجتمع، وعملية الاتصال تجري بين متحدث ومستمع، والهدف في نهاية المطاف نقل الرسالة بين مرسل ومستقبل» (٤٣) ، إلا أن هذه العملية قد تعتريها عقبات بين أطراف عملية الاتصال، ومن هذه العقبات ما يتعلق بالمُستقبِل (٤٤) ، والمُستقبِل في التاريخ الشفوي هو الراوي.

من المهم والضروري أن يسعى الباحث عند إجراء المقابلة الشفوية إلى استبعاد كل ما من شأنه أن يفرض قيوداً على الراوي، لأن منح الحرية للراوي ليروي باللغة التي يريدها الراوي نفسه من شأنه أن يسهم إيجابياً في مضمون روايته للحدث التاريخي، فالمقابلة في التاريخ الشفوي ليست مقابلة تلفزيونية بالضرورة، ذلك لأن المتحدث –وبخاصة الرسمي خلال المقابلة التلفزيونية – يميل في أغلب الأحيان إلى انتقاء العبارات والألفاظ التي تعكس قدرته وبراعته اللغوية، إضافة إلى تمترسه أحياناً للتحدث بمصطلحات وعبارات دبلوماسية، بينما المتحدث نفسه وبعد زمن، أي بعد أن تزول عنه الصفة الرسمية، يطرأ على حديثه ما يبين تحرره من ذلك الطابع الرسمي، فيبدو أكثر انطلاقا وتفصيلاً في رواياته الشفوية عند إجراء المقابلة الشفوية معه من قبل الباحث.

أما الباحث، ولكونه أحد ركني المقابلة الشفوية، فمن المهم بالنسبة له الحرص على إقامة علاقة يسودها الاطمئنان والثقة تجاهه من قِبل الراوي، لأن «هذه العلاقة ستؤدي دوراً مهماً فيما بعد لتذليل كثير من العقبات التي تعترض سير البحث التاريخي، أثناء المقابلات الفعلية التي سيجريها الباحث مع الراوي» (٤٥) ، وللغة في هذا الأمر دور لا يمكن تجاهله أو تجاوزه، وبخاصة أن حدود معرفة كل منهما بالآخر غالباً ما تكون قد بدأت عندما سعى الباحث لجمع روايات شفوية ترتبط بالحادثة التاريخية موضوع بحثه.

إن اقتراب الباحث وملامسته لمستوى الراوي اللغوي من شأنه أن يسهم في ردم أي هوة بين كليهما، فمهما ارتقى المستوى الثقافي والعلمي للباحث وعلا، فإنه ينبغي عليه عدم تجاهل أو تناسي المستوى الثقافي واللغوي للراوي، وكلما كانت المفردات اللغوية للسؤال من قبل الباحث بسيطة وسهلة الفهم وغير معقدة وليست بغريبة على الراوي، كلما أدى ذلك إلى شعور الراوي باطمئنان وراحة نفسية تجاه الباحث، وكلما أدى ذلك إلى توفير أجواء من الود والألفة فيما بينهما، ومن الملاحظ بأن الاقتراب من المستوى اللغوي للراوي من شأنه أن يولد انطباعاً لديه بأن الباحث لم يأتِ من كوكب آخر، أو من عالم ليس بعالمه، وفي هذا الإطار يؤكد علي إسماعيل علي بأن «... الاختلافات بين الطبقات الاجتماعية تؤثر على عملية الاتصال، فكلما زادت الاختلافات الثقافية [بين الراوي والباحث]، كلما زادت

صعوبة الاتصال بينهما...» [٤٦] ، وعليه فإن لم يكن الباحث من بيئة الراوي نفسها، فإنه يصبح من المهم والضروري توليد إحساس لدى الراوي البسيط المتواضع علمياً وثقافياً بأن الباحث قريب من بيئته، وهذا ينطبق على الباحث ابن المدينة والراوي ابن الريف.

مثلاً السؤال بعبارة أو صيغة «وين اليهود طخوا ابنك» ، «مين كان في الدار أو البيت ساعة ما الطيارة الإسرائيلية ضربته» هي أكثر استحساناً وفهماً وقرباً للمستوى الثقافي والعلمي للراوي من حالة السؤال بعبارة أو صيغة «أين أطلق اليهود النار على ولدك؟» ، «هل كان بمنزلك أحد عندما قصفته الطائرة الإسرائيلية؟».

على الباحث في التاريخ الشفوي أن يدرك ويعلم بأن اللغة في تطور وتبدل، فقد يحل مصطلح لغوي بدلاً من مصطلح آخر، وقد يتغير معنى المصطلح اللغوي من عصر لآخر، وهذا ما يؤكده لويس جوتشلك الذي يرى بأن معاني الكلمات «كثيراً ما تتغير من جيل إلى جيل، ... فكلمة بروليتاري proletarian لم تكن تعني قبل القرن التاسع عشر[الميلادي] أكثر من واطيء vile، أو غير مهذب vulgar...، ويرى جوتشلك بأن «الإخفاق في تفهم مثل هذه التطورات في المعنى قد يؤدي إلى الخطأ الكامل في فهم تطورات تاريخية» [٤٧] ، وفي السياق نفسه يؤكد علي إسماعيل علي بأن المصطلحات والمفردات اللغوية «قد تحمل معاني عدة للأشخاص الذين أتوا من خلفيات ثقافية مختلفة» [٤٨] لذا فإن عدم إدراك الباحث وعدم معرفته وعدم استعداده لهذا الأمر سيشكل عائقاً أمامه من حيث عدم قدرته على جمع دقائق وتفاصيل حدث تاريخي اعتماداً على الرواية الشفوية كأحد مصادره، وفي السياق نفسه ترى دورا شوار ستاين بأنه من «المهارات اللازمة لإنجاح العملية [المقابلة]: اتقان لهجة الشاهد أو الراوي المحلية...» [٤٩] .

مثال على ذلك: أن يكون هناك باحث فلسطيني ما يسعى لأن يؤرخ لأحداث ووقائع حرب عام ١٩٤٨ م في فلسطين اعتماداً على الرواية الشفوية كأحد مصادر بحثه، وهنا ربما يسعى الباحث لأن يجمع روايات شفوية من جنود سودانيين شاركوا في الحرب، ويلاحظ بأنه على الرغم من كون كليهما – الباحث الفلسطيني والراوي السوداني– ينتميان لقومية عربية واحدة، ولغتهم هي العربية، إلا أن كليهما لديه من الخصوصية في بعض مفرداته اللغوية المحلية ما قد يؤثر أحياناً على فهم ما يريدانه من بعضهما، فمصطلح «زول» في اللهجة العامية السودانية* تقابلها «زلمة (رَجُل)» في العامية الفلسطينية ، ومصطلح «كوراعين» في اللهجة العامية السودانية تقابلها رِجلان (قدمان) في العامية الفلسطينية، أما فيما يتعلق باللغات الأجنبية من غير العربية كالإنجليزية مثلاً، فإن استعانة الباحث بمن يتقن تلك اللغة الأجنبية يصبح أمراً مهماً وضرورياً، لأن سعي باحث فلسطيني للحصول على رواية موظف إنجليزي لا يتكلم ولا يفهم العربية كان يعمل في

إحدى مؤسسات سلطة الانتداب البريطاني في فلسطين هي من الأمور اللازمة والضرورية لتوثيق تلك الفترة الزمنية التي عاشتها فلسطين.

## لغة تدوين وعرض الرواية الشفوية:

يهدف علم التاريخ إلى استرداد الماضي وإحيائه** آخذين بعين الاعتبار استحالة عودة الزمان والأشخاص والمكان من جديد، و إحياء ما مضى واسترداده لا يمكن أن «يتم إلا إذا بعثنا ما كان يجيش فيه من حياة؛ أي إذا رجعنا وراء الأحداث المروية والأسماء المرددة...» (٥٠) ، والرواية الشفوية كأحد مصادر علم التاريخ هي وسيلة من الوسائل التي تسعى لذلك.

للغة دور مهم في تلك العملية التاريخية التي تهدف لإحياء الماضي واسترداده، باعتبار ما يخص ويرتبط بكل حقبة وفترة زمنية مضت من مفردات وخصوصية لغوية، فاللغة «ليست قالباً للأفكار بقدر ما هي تعبير عن رؤية مستعملها إلى العالم، وهذا بالضبط ما فرض منطق التطور على اللغة،...» (٥١) ، واللغة «كائن حي لا يبقى على حال من الركود والجمود، بل أنها تتجدد، وتدخلها تعبيرات وتراكيب، في حين تموت أخرى، أو تصبح متكلفة أو مستغلقة على الإفهام» (٥٢) ، واللغة أيضاً «كسائر الظواهر الاجتماعية عرضة للحياة والمرض والموت والذبول في بعض أو كل مفرداتها وفق سنة التطور كالمجتمع الذي يحتضنها سواء بسواء» (٥٣) .

إن دخول تعبيرات وتراكيب لغوية جديدة يرتبط أحياناً بحالة التقدم والتطور المادي والتكنولوجي لمجتمع ما، فاللغة عرضة «لأن تتأثر بذلك التقدم المادي التكنولوجي، إلا أن هذا [ التقدم] لا يعني ولا يقصد منه [بالضرورة] بأن انقلاباً كلياً قد تقوم به المجتمعات الإنسانية على لغاتها الأصلية... إنما المقصود من ذلك هو دخول مصطلحات جديدة لم تكن موجودة من قبل...» (٥٤) ، فمصطلح انترنت مثلاً هو من المصطلحات التي لم تكن متداولة أو مستعملة بين كثير من الشعوب خلال فترة الثمانينيات من القرن العشرين، وهناك مصطلحات ومفردات لغوية كانت شائعة لدى مجتمع ما من المجتمعات الإنسانية، إلا أن منطق التطور والتقدم التكنولوجي أدى إلى تراجع استخدامها بشكل كبير وملحوظ، فمصطلح «زير»* كان من المصطلحات الشائعة والمتداولة فلسطينياً أوائل أو منتصف القرن العشرين تقريباً، لكن استخدام هذا المصطلح تراجع بتراجع استخدام الشيء الدال عليه واستعماله خلال القرن الحادي والعشرين.

وكما أن هناك مصطلحات ومفردات لغوية تدخل وأخرى تتراجع، فإن هناك أيضاً مصطلحات ومفردات لغوية تتغير مدلولاتها ومعانيها بتغير الزمن وتبدله، «فالهاتف مثلاً

في يومنا يدل على مدلول هو المسرة أو التليفون، وكانت[كان] في الجاهلية تدل [يدل] على الروع والفزع والروح الخفية التي كان يستعيذ منها الإنس...» (٥٥) .

وكذلك يؤدي المكان دوره وأثره الواضح في اللغة، وهذا ما يؤكده عبد الغفار هلال الذي يرى بأن لغة أهل الصحراء «خشنة الألفاظ، غليظة الأصوات، كما يتضح ذلك في لغة العرب الجاهليين، فالعربي في الصحراء يجد أمامه الجو الهائل من الفراغ الطبيعي الذي يحتاج إلى قسوة عضلية، حتى يتضح صوته، ويصل إلى ما يريد من أماكن قد تكون بعيدة عنه، [ومن ذلك] قول بعض العرب: (لبيش [لبيك] اللهم لبيش)» (٥٦) .

تعدُّ اللغة في التاريخ الشفوي من أهم وسائله، بل أولها وربما وسيلته الوحيدة*، وهي وقوده كذلك، فالتاريخ الشفوي منطلقه واعتماده على الرواية الشفوية، ووفقا لهذا المنطق يمكن القول بأنه بدون لغة منطوقة لن يكون هناك تاريخ شفوي، والرواية الشفوية على ما تحتويه وتتضمنه من مصطلحات ومفردات لغوية هي تعبير عن حالة راويها الثقافية والعلمية، وتعبير عن الخصوصية اللغوية لمجتمعه، فكل مجتمع قد يضم رواة من «... الزراع، والصناع، والارستقراطيين، والفقراء، ومتوسطي الحال،... و الأميين، والعلماء والمثقفين... ولكل هذه الطوائف خصائصها، في نشأتها وطريقة حياتها، وعاداتها وتقاليدها، ومستواها الاجتماعي، ولذا تستخدم اللغة استخداما مستمدا من البيئة والأعمال التي تزاولها» (٥٧).

عرض فاروق وادي عند تناوله الذكرى الخمسين على نكبة فلسطين التي حدثت عام ١٩٤٨م عدداً من الشهادات والروايات الشفوية لأناس بسطاء أميين عاشوا تراجيديا التهجير الفلسطيني عن الأرض وعايشوها، وكان من بين هذه الروايات رواية للحاجة رحمة داوود عبد الرحمن، عمرها ٧٢ سنة، وبلدتها الأصلية في فلسطين هي المزيرعة* بمدينة اللد*، ومما جاء في رواية الحاجة رحمة داوود عبد الرحمن:

«صدق رجال القرية خدعة الإنجليز، واندفعوا بحماس متسلقين ظهر الشاحنة التي ستحملهم إلى المكان... وكانوا يهزجون وكأنهم ذاهبون إلى عرس... كانت المزيرعة تقع شرقي سكة الحديد، وقريباً من السكة، وكان المجاهدون من أبناء قريتنا قد تمترسوا في الاستحكامات التي أعدت لمثل هذا اليوم، مسلحين ببنادق... كان زوجي أبو كايد قد اشتراها من مصر... وبأمر من الشيخ حسن سلامة وُزعت بأثمان رمزية على رجال قريتنا والقرى المجاورة» (٥٨) .

عرض نمر سرحان ومصطفى كبها في كتابهما عبد الرحيم الحاج محمد القائد العام لثورة ١٩٣٦- ١٩٣٩م في فلسطين عدداً من الروايات الشفوية التي تسرد تفاصيل حياة الثائر عبد الرحيم الحاج محمد وظروف استشهاده، ومن هذه الروايات رواية لأحد الثوار وأحد رفقائه واسمه سعيد إبراهيم أبو ليمون المولود عام ١٩٠٠م في صانور*، ومما جاء في روايته:

«عبد الرحيم الحاج محمد نزل السفح هو ومرافقه، لم يركب فرسه، بيني وبينه كانت مسافة أمتار قليلة، عبد الرحيم همَّ بركوب الفرس، فلم يفلح، فتركها ونزل من سفح الجبل... فارتمى متكئاً على راحتي يديه... علمنا من ضابط عربي أن الإنكليز كانوا غاضبين من العربي الذي أطلق الرصاص على عبد الرحيم الحاج محمد وهو جريح، الضابط العربي اسمه مسعود، سألته لماذا يغضب الإنكليز؟ قال: كانوا يريدون القبض على القائد حياً لاستجوابه، ومعرفة ما بحوزته من معلومات ثمينة» [٥٩] .

أورد جهاد المصري وعدنان أبو شبيكة في كتابهما مخيم كندا* للاجئين الفلسطينيين برفح سيناء رواية شفوية للحاجة أم يوسف أحمد، وعمرها عند إجراء المقابلة ٦٦سنة، وبلدتها الأصلية في فلسطين أسدود*، ولا تعرف القراءة والكتابة، تاريخ المقابلة ١٢/ ٠٤/ ٢٠٠٢م، ومما جاء في الرواية:

«إن عادات سكان مخيم كندا برفح* سيناء وتقاليدهم في الأفراح والأتراح لم تتغير، ولم تتبدل بعد ٢٥نيسان/ إبريل عام ١٩٨٢م، فهي تلك السائدة والمتعارف عليها لدى ذوينا وأهلنا في الأراضي الفلسطينية المحتلة...» [٦٠] ، وعن الزي الشعبي للمرأة الفلسطينية في قرية بربرة* عرض الباحثان: هاني سميح أبو غالي ومحمد حسن الصرفندي رواية شفوية للراوية: الحاجة مريم صالح، العمر عند إجراء المقابلة ٧٠ سنة، البلدة الأصلية بربرة، تاريخ إجراء المقابلة ١٥/ يناير/ ٢٠٠٤م، ومما جاء في الرواية: «امتاز زي المرأة الفلسطينية في قرية بربرة بالتطريز اليدوي الذي يظهر جمال ثوبها من خلال الأشكال والرسومات عليه، وكان ثوب المرأة طويلاً يغطي جسم المرأة، وعلى جانبيه تطريز على شكل ورود أو مربعات أو خطوط متوازية أو متقاطعة وعلى الصدر رسومات أخرى متعددة تظهر جمال الثوب، وعادة ما يكون لون الثوب أسود أو أبيض... وللثوب حزام من القماش الحرير أو منديل يربط على وسط المرأة» [٦١] .

إن الروايات الشفوية الواردة سابقاً بحالتها اللغوية التي دونت وعرضت بها، إنما افتقرت إلى عدم قدرتها على التعبير عن المستوى الثقافي واللغوي الحقيقي لرواتها، فهي عرضت بلغة لا قدرة لرواتها على الرواية بها، فتضمنت مصطلحات لغوية مثل: (واندفعوا

بحماس متسلقين، تمترسوا في الاستحكامات، توزيعها بأثمان رمزية، ونزل من سفح الجبل، فارتمى متكئاً على راحتي يديه، الأفراح والأتراح، لم تتغير ولم تتبدل، جمال ثوبها، خطوط متوازية) ، والمتأمل في تلك المصطلحات والمفردات اللغوية يجد بأنها لم تعكس حقيقة المستوى العلمي والثقافي واللغوي للرواة، كما افتقرت تلك الروايات لعنصر مهم بالنسبة للمؤرخ والقارىء، وهو عنصر استرداد الماضي والإحساس به، فالمصطلحات والمفردات اللغوية التي تنتمي لزمن بعينه تسهم في اشتمام شيء من رائحة الماضي وعبقه، ويلاحظ أيضاً بأن تلك المصطلحات اللغوية –على حالتها تلك– عَرضت وتناولت حدثاً لا روح*فيه، حدثاً تاريخياً لم تتطابق مصطلحاته ومفرداته اللغوية مع زمن حدوثه، وهنا تلتقي هذه المنهجية التاريخية مع الرؤية الأدبية، حيث يرى شوقي ضيف بأنه إذا «كانت الرواية تأليفاً وإنشاءً وموضوعها شؤون من لغتهم العامية، وجعلنا لغة هذه الروايات اللغة العربية الفصحى صرفاً، خرجنا عن الطبيعة التي ما أنشئت الروايات التمثيلية إلا لتقليدها، وخالفنا الواقع في شكله وصورته...» (٦٢) .

عرض نبيل علقم في كتابه الانتداب البريطاني في الذاكرة الشعبية الفلسطينية عدداً كبيراً من الروايات الشفوية للفترة الزمنية موضوع دراسته، ومن هذه الروايات رواية تناولت أشكال التعذيب والإهانة للمعتقلين العرب من قبل سلطات الانتداب البريطاني إبان ثورة عام ١٩٣٦م في فلسطين، ومما جاء في إحدى الروايات للراوي عبد الخالق يغمور «بقوا يعذبوا بالكرابيج [أداة للضرب] ، ويجيبوا برابيج مي [خراطيم مياه] ، ويحطوا [يدخلوا] البربيج في ثُمه [فمه]، ويفتحوا المية [المياه] عليه... في زمن بريطانيا كنا نتعذب ونسجن، وفي منا يخلعوا أظافره، وفي ناس تموت في السجن...» (٦٣) ، ورواية أخرى لعبد الله الإفرنجي يروي عن أحداث فلسطين عام ١٩٤٨م، ومما جاء في الرواية: «إلي [لي] أخو [أخ] أستشهد عام ٤٨، أولها أنا كنت في مصر بشتري سلاح، وبعدين هو عنده أوتونبيل [سيارة] بدأ هو وخمسة ستة يشتغلوا ضد اليهود، حطوهم على البال، شرق غزة بكيلو واحد بس [فقط]... صارت معركة، وقتلوهم كلهم...» (٦٤) .

وعرض علاء ضهير عدداً كبيراً من الروايات الشفوية لشهود عيان عايشوا أحداث حرب عام ١٩٤٨م وعاصروها، ومن هذه الروايات رواية لأبي عمر اللداوي، الموطن الأصلي في فلسطين مدينة اللد*، العمر ١٨ عاماً يوم التهجير عن اللد، ومما جاء في روايته:

«بتذكر فلسطين مزبوط [جيداً]، كانت البلاد تحت حكم الإنجليز، اللي [الذي] جاب اليهود واللي ثبتهم في فلسطين هم الإنجليز، واللي ضيع حقنا هم الإنجليز، واللي طحونا [طردونا] من بلادنا هم الانجليز، كانوا الناس في أكبر نعمه من الله، بس [فقط] اللي كان بصير [يحدث] أنه الثوار بطخوا [يطلقوا النار] عاليهود واليهود يطخوا عالثوار...» (٦٥) ،

ورواية أخرى للراوية فاطمة داود عبد الرحمن، الموطن الأصلي قرية المزيرعة قضاء اللد، العمر ١٨ عاماً يوم التهجير عن اللد، ومما جاء في الرواية: «كنا نعرف الأخبار من جوزي [زوجي] أبو كايد لما بكى [كان] يروح [يذهب إلى] على القهوة ويسمع من الناس الأخبار، وبيجي [يأتي] على الدار يقوللي إيش اللي [ما الذي] سمعه وايش الناس بتحكي... أكثر اشي [شيء] خفنا منه لما سمعنا عن دير ياسين، الناس صارت تزم [تجمع] أغراضها وتخرج من البلد...» [٦٦] .

حرص الباحثان نبيل علقم وعلاء ضهير من خلال عرضهما للروايات الشفوية السابقة، وغيرها من الروايات على عدم تغييب المستوى الثقافي للرواة، وحرصا حرصاً واضحاً على إظهار الخصوصية اللغوية المحلية لرواتهم، فالروايات عُرضت في سياق دراستهما كما رواها الراوي بلغته دون تكلف، ودون إضفاء أي شيء من الجاذبية الأدبية عليها، لذلك احتوت تلك الروايات على مفردات لغوية محلية مثل: (برابيج مي، ثُمه، طحونا، مزبوط، يطخوا علينا، بكى، تزم) .

من المؤكد أن عرض الرواية الشفوية ونشرها – كما جاءت عن راويها من حيث لغتها العامية– لن تجد قبولاً لدى دعاة الفصحى ومؤيديها الذين تسابقوا للتأكيد على ميزاتها وأهمية اعتمادها في التدوين، وفي الوقت نفسه تسابقوا على مهاجمة من يدعو لعدم تجاهل العامية في الكتابة والتدوين وانتقاده، فحذام العربي يرى بأن استخدام العامية من شأنه أن «يحد من آفاق انتشار الرسالة أو الفكرة التي يبعثها صاحب القلم» [٦٧] ، ويرى بطرس الحلاق بأن عالم «اللغة العامية حي... لكنه من جهة يبقى فقيراً، يعجز عن التعبير كلياً عن الجديد والوافد –وهو كثير– ويحيل من جهة أخرى إلى أخلاقية ونظم فكرية وعاطفية ثابتة قديمة في أغلب الأحيان، لا تأخذ بالاعتبار بعض القيم الحديثة لاسيما الفردية منها»[٦٨]، ويرى عدد من المدافعين عن اللغة العربية الفصحى بأن الدعوة إلى الأخذ بالعامية إنما هدفه «تحويل الميراث الضخم للأمة العربية الإسلامية، وفي مقدمته القرآن الكريم والسنة المشرفة والشريعة الإسلامية إلى شيء تاريخي صرف لا يمكن معرفته إلا بوساطة المعاجم اللغوية، لأن الأمة العربية إذا تنازلت عن لغتها الفصيحة ولجأت إلى العامية، فإنها ستكون عاجزة عن فهم كنوز التراث، وبالتالي تنقطع عن ذاكرتها، فتقف بين أمم العصر حائرة بلهاء» [٦٩] ، ومنهم من رأى بأن المسألة ما هي إلا «حرباً ضروساً بلا هوادة من دعاة العامية، أو من المستشرقين، والمستغربين...» [٧٠] .

أما الباحثون والمهتمون بالدراسات التراثية فإنهم لا يقبلون بعرض الرواية الشفوية إلا كما رواها راويها، وهم يرون بأن عرض الرواية الشفوية بحالتها اللغوية كما جاءت عن راويها إنما يصلح تحديداً عند دراسة التراث الشعبي لأمة من الأمم أو مجتمع من

المجتمعات الإنسانية وتوثيقه، وذلك على اعتبار أن «الحكاية الشعبية إبداع فني تشكله وتحمله الجماعة الإنسانية والأشكال المختلفة للحكايات الشعبية بما تحويه من عناصر رمزية وهياكل بنيوية ليست في حقيقتها سوى أشكال كلية لفن شفاهي تلقائي» (٧١) ، وتشتمل المادة التراثية على «معتقدات شعبية وقصص وحكايات وأمثال تجري على ألسنة العامة من الناس وعادات الزواج والمناسبات المختلفة» (٧٢) .

إن ذلك الرأي المتبني والمؤيد بشدة لاعتبار أن الكتابة والتدوين لابد أن يكون باللغة الفصحى لا العامية وفي كل الأحوال، أو الرأي الذي يرى بضرورة استخدام العامية لا الفصحى عندما تتضمن الرواية الشفوية مادة تراثية شعبية، لا يتفق مع أصل التدوين التاريخي وحقيقته، فالتاريخ «علم نقد وتحقيق يقوم على الدراسة والبحث عن الحقيقة والالتزام بالموضوعية» (٧٣) ، والتاريخ «علم في تحريه الحقيقة وكعلم يطلب الحقيقة كما هي» (٧٤) .

ينظر علم التاريخ إلى اللغة باعتبارها إحدى الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في منح الثقة والمصداقية لأي مصدر تاريخي سواء وثائق مكتوبة أم روايات شفوية، وفي هذا الصدد يقول لأنجلو بأنه لفحص وثيقة ما وفهمها «ينبغي معرفة العصر، أعني معنى الألفاظ والصيغ في العصر الذي كتبت فيه الوثيقة» (٧٥) ، فكل عصر من العصور له مصطلحاته ومفرداته اللغوية التي من خلالها يمكن أن نتثبت ونتأكد من مدى صحة ما حدث ومصداقيته في ذلك العصر نفسه، فأسد رستم، ومن خلال فحصه لمدى صحة رسالة تعود للعصر العثماني، تبين له بأن «جهل كاتب هذه الرسالة لقواعد اللغة العربية دليل نستأنس به على صحتها وأصالتها، فكتاب الدواوين في النصف الأول من القرن الماضي [التاسع عشر الميلادي] في مصر والشام والعراق كانوا يجهلون قواعد لغتهم...» (٧٦) .

وكذلك تعكس لغة المصدر التاريخي «الأنظمة الاجتماعية التي عليها الأمة، فتحمل سمات المجتمع في النواحي السياسية والاقتصادية والدين، والمجتمع يطبع خواصه في هذه النواحي على لغته، فالكلمات والتعبيرات تتماشى مع شكل النظام السياسي والاقتصادي والديني، وغيرها من النظم الاجتماعية» (٧٧) .

مثلاً: نحكم على مكاتبات رسمية (وثائق) مصرية قيل بأنها تعود لفترة الستينيات من القرن العشرين، وتحمل بين سطورها مصطلحات وعبارات متأثرة بالنظم الرأسمالية الغربية بأنها غير صادقة، باعتبار أن مصر الناصرية في تلك الفترة كانت تسير على النظام الاشتراكي، وبالتالي فإن راوياً كان ذا منصب رسمي، عايش تلك الحقبة أوالفترة الزمنية وعاصرها لن تخلو روايته في الغالب من مصطلحات لها علاقة بطريقة الحكم ونهجه، لأنه يروي لما كان ولما مضى، ولا يروي لما هو حاصل ساعة روايته.

وقد يحمل المصدر التاريخي عبارات ومصطلحات لها علاقة بلغة محتل ومستعمر أجنبي استعمر أرضاً ما، وترك أثراً في لغة شعبها، فقد «يغزو شعب شعباً آخر غزواً عسكرياً فتدخل لغتهما في صراع يحتدم بينهما أمداً طويلاً... فتنتصر لغة الغالبين [نسبياً] إذا كانوا كثيري العدد، أو كانت حضارتهم وثقافتهم أرقى من المغلوبين» (٧٨) ، ومثال ذلك رواية شفوية لأبي مصطفى الرنتيسي وهو من أقارب ومساعدي حسن سلامة أحد قادة ثورة ١٩٣٦م في فلسطين، والرواية تتحدث عن بعض ما قام به العرب الفلسطينيون في مواجهة الانتداب البريطاني والصهيونية، ومما جاء في الرواية: «محمد ياسين ابن عمي كان دايماً [دائماً] حاطط ضد اليهود... يوم إلا هو جاي [قادم]. قال معك خبر [هل تعلم]، ... أنا إلي جمعة [لي أسبوع]... بترقب الترين [القطار، من الكلمة الإنجليزية Train]. قديش [كم] فيه يهود...» (٧٩) ، ومثال آخر من العامية الجزائرية* يعكس مدى التأثر بلغة المحتل الأجنبي، «هنا قوم الرابيد، لازم تبوجي باش تاكل الروجي»، ... فالكلمة الأولى فصحى [هنا]، والرابيد (تحوير للفظ الفرنسي rapide الذي يعني سريع) ، لازم بمعنى يلزم، تبوجي (تحوير للفظ الفرنسي bouger بمعنى يتحرك) باش بمعنى (لكي) ، تاكل تحوير (تأكل) ، والروجي التسمية الفرنسية لسمك باهظ الثمن، والمحصلة أن هناك كثيراً من الخلط الحاصل في اللهجة العامية، الناجم عن مزج مفردات عدة من لغات ولهجات مختلفة.. لاختلاف الحقب التاريخية التي مرت بالجزائر» (٨٠).

«إن للغة دلالات عميقة ضاربة الجذور في الهوية الجماعية للقوم، كل قوم، وهناك من يقول بأن اللغات تعكس التكوين النفسي للشعوب، تتطور بتطورها ومرتبطة بمسيرتها عبر التاريخ» (٨١) ، وعليه فإن أي تغيير في الصيغ والمفردات اللغوية للمصدر التاريخي قد يؤثر على المعنى، وربما يؤدي إلى قلب الحقائق كلاً أو جزءاً، وهذا ما يراه حسن عثمان (٨٢) .

لا يجوز أن يسلك المؤرخ مسلكاً يُقوِّل فيه الراوي ما لم يقله، وما لم يستطع أن يقوله من مصطلحات ومفردات لغوية، فالمصطلح الذي استخدمه الراوي هو عنوان عصره ودليله، وكون الراوي روى «بغير الفصحى، [فإن هذا] لا يقلل من قيمته كمصدر تاريخي... فهو في هذه الحالة يكون أقرب لروح الشعوب...» (٨٣) ، ولهذا يرى شوقي الجمل بأن «المؤرخ ملتزم عند الاستشهاد بنص ما أن يبقيه كما هو بألفاظه وأخطائه –إن وجدت– فلا يجب حتى مجرد إبدال لفظ عامي بما هو مقابل له باللغة الفصحى...» (٨٤) ، ولا يجوز، بل لا يصح من الباحث المؤرخ أن يُحِّمل «النصوص فوق ما تحتمل، فنحن نثبت الأخبار كما رواها مشاهدها، لا كما كان يجب عليه أن يرويها» (٨٥) . ويرى أسد رستم بأن هناك كثيراً

«من الاصطلاحات العامية تفقد قوتها أو ضعفها عندما تبدل بما يظنه الناشر مقابلاً لها بلغته الفصحى وعلينا أيضاً أن نتحاشى جميع الطرق في النشر التي تعرض الأصل لمثل هذه المخاطر وزد على هذا كله أنه إذا بقيت الأصول التاريخية على حالها الأول، سهل على الباحث إدراك ما وصل إليه رواته من العلم والرقي...» (٨٦) ، ورأت سونيا نمر عند عرضها لرواية شفوية باللهجة العامية الفلسطينية للراوي حسين اليتيم الذي عايش ثورة ١٩٣٦- ١٩٣٩م وعاصرها في فلسطين، بأنها -أي الرواية الشفوية باللهجة العامية- «تضع المستمع [والقارئ] داخل الحدث نفسه، وبأنها تعطي للتاريخ حياة خاصة وأبعاداً متنوعة، وحيوية إنسانية لا نجدها في الكتب الرسمية» (٨٧) .

ولغة الراوي ليست قاصرة فقط على العامية وحدها فحسب، أو الفصحى وحدها، فقد يروي راوٍ بشيء من الفصحى، وشيء من العامية أو ما يسمى «باللغة الوسطى، [وهي] مزيج توفيقي بين الفصحى والعامية» (٨٨) أو ما يسميه عبد الصبور شاهين «لغة (فصعمية) أي خليط من الفصحى والعامية» (٨٩) ، ومن أمثلة الروايات التي نجد فيها مثل هذا المستوى اللغوي -اللغة الوسطى- رواية لراوٍ اسمه عيسى ذيب محمد المقبل، المولود في صانور عام ١٩٢٠م، يروي ما حدث يوم استشهاد عبد الرحيم الحاج محمد، ومما جاء في الرواية: «قلت لأبي كمال، بدي أحطك [أضعك] في البير... توسلت إليه من أجل أن أخفيه في البير..» (٩٠) .

مما لاشك فيه أن المؤرخ لا يؤرخ ليفهم وحده حقيقة ما حدث، وهو كذلك لا يؤرخ ويوثق لتقرأ فئة أو طبقة اجتماعية معينة، وتفهم ما دونه ووثقه، وبالتالي فمن المتوقع، بل من المؤكد أن يؤدي عرض الرواية وتدوينها في التاريخ الشفوي الفلسطيني بحالتها اللغوية إلى عدم فهم، وعدم معرفة قارئ أو باحث من مجتمع آخر للمصطلحات والمفردات اللغوية المحلية الواردة في الرواية الشفوية، وبخاصة أن العامية «ليست مفهومة في كل زمن ولا في كل قطر بل ولا في كل إقليم» (٩١) ، وهذا الأمر يستدعي ويستوجب من الباحث في التاريخ الشفوي الفلسطيني العمل على تفسير أي غموض أو عدم فهم، وإزالته في معنى المصطلحات دون تحريف أو تبديل في نص الرواية ومتنها، ويمكن للباحث أن يسلك في ذلك مسالك ثلاثة هي:

♦ **الأول**: داخل نص الرواية مباشرة مع عدم استبعاد المصطلح العامي المتوقع عدم فهمه، وهذا يتطابق مع منهجية اقتباس نص حرفي من مصدر تاريخي، وهذه المنهجية ترى بأنه إذا «اضطر الباحث إلى زيادة حرف أو كلمة أو عبارة لإقامة المعنى، أو لشرح كلمة، يجب وضع ما يزيده بين قوسين مركنين (أو معكفين) [ ]» (٩٢) ، والمثال على ذلك

في رواية عن مشاركة الإناث في انتفاضة الأقصى الفلسطينية عام ١٩٨٧ م للراوي كمال جبريل، ٢٣ عاماً، من سكان قلقيلية، ومما جاء في الرواية:

«والله في بنات – أنا شفت [رأيت] المنظر – لما بضربوا الدبشة [الحجر الكبير نسبياً] عليَّ الحرام [قسم للتأكيد] أنا ما بأقدر أضربها...» (٩٣) .

♦ **الثاني**: سلك نبيل علقم منهجية لتفسير الروايات التاريخية التي يغلب على مصطلحاتها ومفرداتها اللغوية اللهجة العامية الفلسطينية، وهذه المنهجية تعتمد على تناوله وشرحه للمعنى العام الذي تتضمنه الرواية الشفوية، ثم بعد ذلك يأتي عرض الرواية كما رواها الراوي، مثال ذلك:

«ولم يتضرر الفلسطينيون إجمالاً من الإضراب، فمتطلبات حياة الأكثرية من السكان كانت بسيطة للغاية، ولذا لم ينقص الإضراب من متطلبات حياتهم... [ونص الرواية هو] الاظراب ما هو الواحد خبزاته عنده، وزيتاته عنده، وبصلاته عنده...» (٩٤) ، والمهم في ذلك أيضاً أن نبيل علقم وضع بعد نهاية كل فصل من فصول دراسته كشافاً للمصطلحات والمفردات اللغوية المحلية الفلسطينية الواردة في الروايات الشفوية التي اعتمد عليها في توثيقه وتأريخه لموضوع دراسته (٩٥) .

♦ **الثالث**: يمكن عرض الرواية الشفوية الفلسطينية في متن البحث التاريخي بلغة فصيحة قوية يغلب عليها الطابع السردي المحض، على أن توضع الرواية الشفوية نفسها بلغة راويها في نهاية البحث التاريخي.

والرواية في التاريخ الشفوي الفلسطيني ليست دائماً بالضرورة رواية رويت باللغة العربية، فقد تكون تلك الرواية الشفوية رويت باللغة الإنجليزية، وعند الترجمة للعربية لا يجوز أن نضع مصطلحاً ورد في الرواية الشفوية بلهجة عامية أجنبية بما يقابله باللغة العربية، وفي هذه المسألة يرى شوقي ضيف بأنه إذا «كانت الروايات معربة صح جعل اللغة العربية الفصحى لغة لها، بحسبان أن الرواية حكاية حال قوم لغتهم أعجمية، ولنا حق اختيار اللغة التي تجعلها قالباً لتلك الحكاية» (٩٦) ، والأمر نفسه ينطبق عند ترجمة الرواية الشفوية المروية باللهجة العربية العامية إلى لغات أُخر. أما بالنسبة للغة الإشارة، فقد يكون شاهد العيان والمعايش لحدث ما هو من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتفرده بمشاهدة الحدث* ومعايشته تقتضي عدم إهماله كمصدر تاريخي، حتى وإن لم يكن قادراً على النطق والكلام، وهنا لا يجوز تحوير لغة الإشارة وسيلته في التعبير إلى اللهجة العامية الفلسطينية، بل يصح أن تترجم إلى اللغة العربية الفصحى مع الإشارة إلى الوضع الخاص لشاهد العيان الذي استقيت منه بعض تفاصيل الحادثة التاريخية أو غالبيتها.

## خاتمة:

إن البحث والدراسة في موضوع اللغة الفصحى والعامية في التاريخ الشفوي الفلسطيني لا يهدف حتماً للدفاع عن اللغة الفصحى في مواجهة العامية، ولا يهدف كذلك للدفاع عن اللهجة العامية في مواجهة اللغة الفصحى، ويجب ألا ينظر إلى الأمر على أنه صراع قائم ومحتدم بين دعاة اعتماد الفصحى ودعاة اعتماد العامية في الكتابة والتدوين، فعلم التاريخ هدفه وغايته الوصول إلى الحقيقة، وتؤدي اللغة دوراً وعاملاً مهماً من أجل الوصول إلى هدف علم التاريخ وغايته.

**أبانت هذه الدراسة وكشفت عن أمور عدة، هي:**

♦ **أولاً**: تباين المستويات اللغوية بين الأفراد داخل المجتمعات الإنسانية وتفاوتها، هو من الأمور التي من المهم مراعاتها عند إجراء المقابلة الشفوية، وهذه الأهمية تستدعي وتتطلب من الباحث الإلمام والمعرفة الجيدة بلهجة الراوي العامية، كما أنه من المهم جداً أن يحرص الباحث في التاريخ الشفوي على عدم توجيه راويه ليروي بلغة يريدها الباحث، وإنما يجب أن يُمنح الراوي الحرية الكاملة ليروي باللغة التي يريدها هو - أي الراوي - دون تدخل من قبل الباحث، وهذا من شأنه أن يسهم ويساعد في الحصول على رواية شفوية مفصلة، ومزدحمة بالأحداث التاريخية قدر الإمكان.

♦ **ثانياً**: إن ارتباط بعض المصطلحات والمفردات اللغوية بفترة وحقبة زمنية مضت وانقضت أمر ينظر إليه علم التاريخ بكثير من الاهتمام، فالمصطلح اللغوي دليل عصره وزمانه، واللغة هي واحدة من العوامل المهمة التي تساعد في التثبت والتحقق من مصداقية المصدر التاريخي.

♦ **ثالثاً**: عرض الرواية في التاريخ الشفوي الفلسطيني كما رواها راويها سواء أكان ذلك بلغة يغلب عليها الفصحى، أم كان بشيء من الفصحى وشيء من العامية، أو كان ذلك بلهجته العامية، من شأنه أن يضفي على الحدث التاريخي حيويةً، وواقعية، وإحساساً بالماضي، بل استرداداً للماضي كذلك، فالتاريخ الفلسطيني الحديث والمعاصر منه له خصوصيته عن غيره من حيث ازدحامه بالمعاناة والمآسي، وهنا فإن التشديد على الالتزام بعرض الرواية الشفوية ونشرها بلغة فصيحة في كل الأحوال، يعني وضع الأحداث التاريخية المرتبطة بمعاناة الشعب الفلسطيني ومآسيه في قوالب جامدة بلا روح.

♦ **رابعاً**: لا يجوز النظر إلي عرض الرواية في التاريخ الشفوي الفلسطيني ونشرها كما جاءت عن راويها بأنه سيسهم في الحد من انتشارها أو الحد من الاهتمام بها، فهناك من الطرق والوسائل التي من شأنها أن تسهم في إزالة الغموض وعدم الفهم وتفسير المعنى في حالة المصطلح العامي.

## الهوامش:

1. محمد تاج، اللغة العربية وتحديات العولمة الثقافية، مجلة حوليات التراث، ع٦، يونيو٢٠٠٦م، كلية الآداب والفنون – جامعة مستغانم بالجزائر.

http://annales.univ-mosta.dz/texte/ap06/12tadj.htm

2. رفقة دودين، اللغة في السياق الثقافي في الكتابة النسائية، مجلة الموقف الادبي، ع٤١٥، السنة الخامسة والثلاثون تشرين الثاني ٢٠٠٥م، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، ص١٦.
3. المعجم الوسيط، إخراج: إبراهيم أنيس وآخرون، إشراف: حسن علي عطية ومحمد شوقي أمين، القاهرة، دار الفكر العربي، ط٢، ١٩٧٢، ج٢ص٨٣٠.
4. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة، دار الكتب المصرية، ط٣، ١٩٥٢م، ج١، ص٣٣
5. المصدر السابق نفسه والصفحة نفسها.
6. المعجم الوسيط، ج٢، مصدر سبق ذكره، ص٦٩٠.
7. عبد الصبور شاهين، التحديات التي تواجه اللغة العربية، المغرب، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة– ايسيسكو.

http://www.isesco.org.ma/pub/arabic/Langue_arabe/p9.htm

(*) هناك مصطلحات رديفة لمصطلح عامية كمصطلحي: اللغة الدارجة أو اللهجة المحكية.

8. المعجم الوسيط، ج٢، مصدر سبق ذكره، ص٦٢٩.
9. المصدر السابق نفسه، ج١، ص٣٨٤.
10. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، د. ت. ن، ج١٠، ص٣٧١.
11. عدنان أبو شبيكة، منهج نقد الوثيقة الرسمية المدونة وإمكانية التطبيق على الرواية في التاريخ الشفوي، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥– ١٦ مايو ٢٠٠٦م، ج٢، ص٤٨١.
12. عمر راجح، الرواية الشفوية بين المشافهة والتدوين، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: (التاريخ الشفوي الواقع والطموح)، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥– ١٦ مايو ٢٠٠٦م، ج١، ص٧١.

١٣. صائب عبد الحميد، في علم التاريخ نشأة وتدويناً ونقداً وفلسفة ومناهج كبار مؤرخي الإسلام، بيروت، مركز الغدير للدراسات الإسلامية، ١٩٩٨م، ص١٧.

١٤. عبد الوهاب يحيى، اليونان – مقدمة في التاريخ الحضاري، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٦م، ص٦٠– ٦١.

١٥. محمد بن صامل السلمي، منهج كتابة التاريخ الإسلامي مع دراسة لتطور التدوين ومناهج المؤرخين، الرياض، دار طيبة، ١٩٨٦م، ص٢٧٤.

١٦. احمد صبحي، في فلسفة التاريخ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م، ص٣١٧.

١٧. عبد السلام هارون، تحقيق النصوص ونشرها، القاهرة، مطبعة المدني، ط٢، ١٩٦٥، ص١١

١٨. محمد عبد الكريم وافي، منهج البحث في التاريخ والتدوين التاريخي، ليبيا، جامعة قار يونس، ١٩٩٥م، ص٢٤٨.

١٩. فريد بن سليمان، مدخل إلى دراسة التاريخ، تونس، مركز النشر الجامعي، ٢٠٠٠م، ص٩٦.

٢٠. دورا شوار ستاين، التاريخ الشفوي حول العالم –الأفاق الحالية والمستقبلية، ترجمة سلوى زاهر، مجلة العربية– النادي العربي للمعلومات، ع٤، السنة الخامسة ديسمبر٢٠٠٥م.

http://www.arabcin.net/arabiaall/4-2005.htm

٢١. توماس ريكس، التاريخ الشفوي والقضية الفلسطينية، في كتاب: من يصنع التاريخ؟ التأريخ الشفوي للانتفاضة، القدس، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، ١٩٩٤، ص٨٣.

٢٢. المرجع السابق نفسه، ص٨٤.

٢٣. دورا شوار ستاين، مرجع سبق ذكره.

http://www.arabcin.net/arabiaall/4-2005.htm

٢٤. Oral History Association, U.S.A, http://omega.dickinson.edu/organizations/oh

٢٥. Dagobert Soerger, The Many Uses of Digitized Oral History Collections: Implications for Design, Malach Technical Report. College of Information Studies, University of Maryland, USA , June 2002, p.2.

٢٦. Oral History Society, UK, What is oral History ?, http://www.ohs.org.uk/advice/

(*) قد يرى البعض بأنه يمكن الاستعانة أحياناً بالاستبانة، لكن يجب الانتباه إلى أن الاستبانة في التاريخ الشفوي أداة بديلة للكلمة المنطوقة في حال تعذر إجراء المقابلة الشفوية.

٢٧. عبد المتعال محمد الجبري، حجية السنة ومصطلحات المحدثين وأعلامهم، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٦، ص٨٥.

٢٨. سليمان أبو ستة، مصادر التاريخ الشفوي وعلاقته بحق العودة، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥- ١٦ مايو ٢٠٠٦م، ج١، ص٣.

٢٩. محمود عيسى، التاريخ الشفوي الفلسطيني: الذاكرة، الأهمية والاحتياجات، مجلة حق العودة، ع٢٠، السنة الرابعة كانون أول ٢٠٠٦م، فلسطين، بديل/ المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين، ص٧.

٣٠. أمال بشارة، الرواية الشفوية: تفاعل دائم مع الحاضر والمستقبل، مجلة حق العودة، ع٢٠، السنة الرابعة كانون أول ٢٠٠٦م، فلسطين، بديل/ المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين، ص٨.

٣١. عادل يحيى، مشاريع التاريخ الشفوي الفلسطيني إلى أين؟ ، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥- ١٦ مايو ٢٠٠٦م، ج١، ص٢٣.

٣٢. عدنان مسلم، التاريخ الشفوي والبعد الإنساني - تجربة مجموعة التاريخ الشفوي بإشراف د. عدنان مسلم، مجلة حق العودة، ع٢٠، السنة الرابعة كانون أول ٢٠٠٦م، فلسطين، بديل/ المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين، ص١٣.

٣٣. عادل يحيى وآخرون، من يصنع التأريخ؟ التاريخ الشفوي للانتفاضة، القدس، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، ١٩٩٤م، عدد الصفحات ٣٦٢ صفحة.

٣٤. نمر سرحان ومصطفى كبها، عبد الرحيم الحاج محمد القائد العام لثورة ١٩٣٦- ١٩٣٩م، رام الله/ فلسطين، دون دار نشر، ٢٠٠٠م، عدد الصفحات ٢٠٨ صفحة.

٣٥. نبيل علقم، الانتداب البريطاني في ذاكرة الشعب الفلسطيني، عكا، مؤسسة الأسوار، ٢٠٠٢م، عدد الصفحات ٢٧٢ صفحة.

٣٦. جهاد المصري وعدنان أبو شبيكة، مخيم كندا للاجئين الفلسطينيين برفح سيناء١٩٨٢– ٢٠٠٠م دراسة شفوية ووثائقية، قطاع غزة، مركز التاريخ الشفوي الفلسطيني بجامعة القدس المفتوحة– منطقة خان يونس التعليمية، ٢٠٠٢م، عدد الصفحات ١٤٩ صفحة.

٣٧. كتيب الدورة التدريبية، محاضرات في منهجية التاريخ الشفوي وتقنياته، إشراف: رياض مصطفى شاهين، قطاع غزة، مركز التاريخ الشفوي بالجامعة الإسلامية، مايو ٢٠٠٥م، عدد المحاضرات ٧ محاضرات، عدد صفحات الكتيب٧٥ صفحة.

٣٨. انظر مثلاً الأبحاث التالية:

- هاني سميح أبو غالي و محمد حسن الصرفندي، قرية بربرة الفلسطينية– دراسة توثيقية وشفوية للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ١٩٢٢– ١٩٤٨م، بحث تخرج بكالوريوس غير منشور – برنامج التربية تخصص اجتماعيات، الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م، جامعة القدس المفتوحة، منطقة رفح التعليمية.

- منير جميل زنون وسفيان محمد المغاري، قرية برير الفلسطينية – دراسة وثائقية وشفوية للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ١٩٢٢– ١٩٤٨م، بحث تخرج بكالوريوس غير منشور– برنامج التربية تخصص اجتماعيات، الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م، جامعة القدس المفتوحة، منطقة رفح التعليمية.

- فاطمة سليمان أبو النجا، الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للاجئين الفلسطينيين في مدينة رفح ١٩٤٨– ١٩٦٧م، بحث تخرج بكالوريوس– برنامج التربية تخصص اجتماعيات، الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م، جامعة القدس المفتوحة– منطقة رفح التعليمية.

٣٩. انظر كتاب أبحاث المؤتمر: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، غزة، كلية الآداب – الجامعة الإسلامية بغزة، ١٧– ١٨ جماد الأول ١٤٢٧هجرية ١٥– ١٦ ميلادية، جزئين، عدد الصفحات٨٦٨ صفحة.

٤٠. جلال عبد الخالق، العمل مع الحالات الفردية– أسس ومبادئ، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ج١، ١٩٨٩م، ص١٧٩.

٤١. محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، عمان، دار وائل للنشر، ٢٠٠٢م، ص٥٢٣.

٤٢. عبد الغفار حامد هلال، علم اللغة بين القديم والحديث، القاهرة، مطبعة الجبلاوي، ط٢، ١٩٨٦ م، هامش ص١٥٤.

٤٣. محمد أحمد العمايرة، مرجع سبق ذكره، ص٤١٣.

٤٤. نفس المرجع السابق والصفحة نفسها.

٤٥. جهاد سليمان المصري، أهمية المقابلة التمهيدية في التاريخ الشفوي، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥– ١٦ مايو ٢٠٠٦م، ج١، ص١٥٢.

٤٦. علي إسماعيل علي، المهارات الأساسية في ممارسة خدمة الفرد، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م، ص١٠٧.

٤٧. لويس جوتشلك، كيف نفهم التاريخ؟ ، ترجمة: عائدة سليمان عارف وأحمد أبو حاكمة، نيويورك، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، ١٩٦٦م، ص١٥٥.

٤٨. علي إسماعيل علي، مرجع سبق ذكره، ص١١٥

٤٩. دوارا شوار ستاين، مرجع سبق ذكره.

http://www.arabcin.net/arabiaall/4-2005.htm

(*) مكث الباحث في السودان مدة ست سنوات ونصف، اقترب خلالها كثيراً من المجتمع السوداني، وهذا ما اكسبه معرفة جيدة بلهجته المحلية.

(**) ورود مصطلح الإحياء على سبيل المجاز لا أكثر، قال تعالى ﴿ذَلِكَ حَسْرَةً فِي قُلُوبِهِمْ وَاللّهُ يُحْيِـي وَيُمِيتُ وَاللّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ سورة آل عمران، آية ١٥٦.

٥٠. قسطنطين زريق، نحن والتاريخ– مطالب وتساؤلات في صناعة التأريخ وصنع التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨١م، ط١، ص٤٩.

٥١. حسن مخافي، الوقوف على جدار اللغة، موقع الإمبراطور الفكري الالكتروني.

http://www.alimbaratur.com/All_Pages/Tahet_Stuff/Tahet_19.htm

٥٢. محمد عبد الكريم وافي، مرجع سبق ذكره، ص١٣٦.

٥٣. طنطاوي دراز، في أصول اللغة، القاهرة، مطابع الطناني، ١٩٨٦م، ص١١٧.

٥٤. عدنان أبو شبيكة، مرجع سبق ذكره، ص٤٨٩.

(*) الزير: وعاء من الفخار يحفظ فيه الماء بغرض الشرب.

٥٥. طنطاوي دراز، مرجع سبق ذكره، ص١١٧.

٥٦. عبد الغفار هلال، مرجع سبق ذكره، ص١٤٥.

(*) قد يرى البعض بأنه يمكن للراوي الاستعانة أحياناً بالكتابة للإجابة على بعض الأسئلة المطروحة عليه من قبل الباحث، لكن تبقى الكلمة المنطوقة هي أصل التاريخ الشفوي وأساسه.

٥٧. عبد الغفار هلال، مرجع سبق ذكره، ص١٥١– ١٥٢.

(*) المزيرعة: تصغير مزرعة، قرية في شمال مدينة اللد، على بعد (١٢ كيلاً) . يعرف السهل الواقع في شرقها (مرج عبيد) ويفصلها وادي الساحوري من الجنوب عن قرية قولية، وقد أنشئت القرية في القرن السابع عشر الميلادي حيث نزلها جماعة من آل رميح من دير غسانة. بلغ عدد سكانها عام ١٩٤٥م حوالي (١١٦٠) نسمة. وأقدم سكانها آل رميح، وأل الرمحي، ويعودون الى قبيلة سنبس القحطانية، أقام عليها الصهاينة مستعمرة مازور بعد طرد أهلها عام ١٩٤٨م.

انظر: معجم بلدان فلسطين، صنفه: محمد محمد شراب، بيروت، دار المأمون للتراث، ١٩٨٧م، ط١، ص٦٦٢.

(*) مدينة اللد: تقع مدينة اللد فوق رقعة منبسطة من أرض السهل الساحلي الفلسطيني على ارتفاع (٥٠) متراً عن سطح البحر، على بعد ١٠كم شمال الرملة، ويحدها من الشمال الشرقي مستوطنة (موديعين، ومن الجنوب مدينة الرملة العربية، ومن الشرق وادي إيلون، ومن الغرب صرفند، وقد نتج عن الاحتلال الإسرائيلي لمدينة اللد عام ١٩٤٨م أن شرد سكان المدينة سواء بالطرد الإجباري منها أم بالممارسات التعسفية التي اضطرت المواطنين لترك مدينتهم. انظر: دائرة الثقافة بمنظمة التحرير الفلسطينية، موسوعة المدن الفلسطينية، دمشق، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩، ص٦٤٧– ٦٤٩.

٥٨. فاروق وادي، ذاكرة الخمسين: نصف قرن على الرحيل، مجلة صامد الاقتصادي، ع١١٤، السنة العشرون، كانون الاول١٩٩٨م، عمان، دار الكرمل للنشر والتوزيع، ص٢٠٧– ٢٠٨.

(*) صانور: قرية تقع في الجهة الجنوبية من جنين على مسافة (٣٧) كيلاً، أقيمت على تلة مشرفة على المرج المسمى باسمها، بلغ عدد سكانها عام١٩٦١ م حوالي (١٤٧١) ، ويعودون الى آل جرار، والصملة، سكان قرية حجة القدماء، وإلى جماعة علي الأحمد من كفر الديك، ومن المقامات الموجودة بها: مقام الشيخ علي، ومقام الشيخ سرار. انظر: معجم بلدان فلسطين، مرجع سبق ذكره، ص٤٨٠.

٥٩. نمر سرحان ومصطفى كبها، مرجع سبق ذكره، ص٨٨– ٨٩.

(*) مخيم كندا للاجئين الفلسطينيين برفح سيناء: بعد إبرام إسرائيل لاتفاقية السلام مع مصر (كامب ديفيد) عام ١٩٧٨م، تم ترسيم الحدود بين الأراضي المصرية والأراضي الفلسطينية المحتلة، وكان ذلك بتاريخ ٢٥/ ٠٤/ ١٩٨٢م، وقد أدى هذا إلى تقسيم مدينة رفح إلى قسمين: رفح المصرية، ورفح الفلسطينية، فوقع السكان الفلسطينيون في مخيم كندا ضمن الأراضي المصرية، إلا أنه ونتيجة للاتفاق بين الجانبين المصري والإسرائيلي تم إعادة سكان مخيم كندا الفلسطينيين إلى حي تل السلطان بمدينة رفح الفلسطينية على مراحل كان آخرها بحلول ٢٩ نوفمبر من العام ٢٠٠٠م. لمعرفة المزيد انظر: جهاد المصري وعدنان أبو شبيكة، مرجع سبق ذكره، وانظر أيضاً: أسامة عرابي، مخيم كندا وتراجيديا اللجوء الفلسطيني، مجلة صامد الاقتصادي، ع١٠٦، عمان، دار الكرمل للنشر والتوزيع، كانون الأول ١٩٩٦م.

(*) أسدود: تقع أسدود شمال غزة على الطريق بين يافا وغزة، تبعد عن مدينة غزة ٤٢ كيلومتراً وجاءت كلمة أسدود من الكلمة الكنعانية اشدود التي تعني الحصن أو القوة، وقد عرفت بأسماء أُخر، فقد أطلق عليها اليونانيون في عهد الاسكندر المقدوني باسم أزوتوس وعرفت عند كتاب المسلمين باسم أسدود... في القرن السابع الميلادي دخلت أسدود في حوزة المسلمين وكانت محطة للبريد بين مصر والشام. فقدت المدينة أهميتها بعد ذلك، وعندما احتلها الصليبيون عام ١١١٨م وجدوها قرية صغيرة فعسكروا فيها مدة ثلاثة أشهر. و في أعقاب حرب ١٩٤٨م، فقد أقيمت بدلاً منها مدينة وميناء أشدود. للمزيد انظر: السلطة الوطنية الفلسطينية، الهيئة العامة للاستعلامات، مركز المعلومات الوطني الفلسطيني.

http://www.pnic.gov.ps/arabic/palestine/town20.html

٦٠. جهاد المصري وعدنان أبو شبيكة، مرجع سبق ذكره، ص٨٩.

(*) رفح: تقع رفح في أقصى جنوب السهل الساحلي الفلسطيني على الحدود الفلسطينية المصرية على خط الطول الشرقي ٣٠- ٥٢ وخط العرض الشمالي ٢٩- ٣٦ وتبتعد عن ساحل البحر المتوسط ٥. ٥ ميل كما تبتعد عن مدينة غزة ٣٨ كم و ترتفع رفح عن سطح البحر بـ ٤٨ مترا. وتتميز بأرضها الرملية حيث تحيط بها الكثبان الرملية من كل جهة.

في القرن الثامن قبل الميلاد حدثت معركة عظيمة بين الآشوريين والفراعنة الذين تحالفوا مع ملك غزة، وآل النصر في هذه المعركة للآشوريين وفي عام ٢١٧ قبل الميلاد حدثت معركة في رفح بين البطالمة حكام مصر والسلوقيين حكام الشام، وعلى إثرها خضعت رفح وسوريا لحكم البطالمة مدة ١٧ عاما إلى أن عاد السلوقيون واسترجعوها. أما في العهد المسيحي اعتبرت رفح مركزاً لأسقفية إلى أن فتحها المسلمون العرب على يد عمرو بن العاص في عهد الخليفة عمر بن الخطاب. مر بها نابليون عام ١٧٩٩ في حملته الفرنسية على بلاد الشام كما زارها كل من الخديوي إسماعيل والخديوي عباس حلمي الثاني.

وفي عام ١٩١٧م خضعت رفح للحكم البريطاني، وفي عام ١٩٤٨م دخل الجيش

المصري رفح وبقيت تحت الإدارة المصرية إلى أن احتلها الصهاينة في عام ١٩٥٦، ثم عادت للإدارة المصرية عام ١٩٥٧م حتى عام ١٩٦٧م حيث احتلها الصهاينة مرة أخرى. وبعد توقيع اتفاقيات كامب ديفيد بين مصر وإسرائيل استعادت مصر سيناء، وضعت أسلاك شائكة لتفصل رفح سيناء عن رفح الأم. وتقدر مساحة ما ضم إلى الجانب المصري حوالي ٤٠٠٠ دونماً وبقى من مساحة أراضيها ٥٥٠٠٠ دونماً. للمزيد انظر المصدر: السلطة الوطنية الفلسطينية، الهيئة العامة للاستعلامات، مركز المعلومات الوطني الفلسطيني.

http://www.pnic.gov.ps/arabic/palestine/town32.html

(*) بربرة: كلمة آرامية بمعنى (بدوي) ، تقع على بعد ٢١ كيلاً الى الشمال الشرقي من غزة. وهي على الجانب الشرقي لطريق وخط سكة حديد رفح– حيفا، بين غزة والمجدل، وتبعد خمسة أكيال الى الجنوب من المجدل، وترتفع حوالي خمسين متراً من سطح البحر. اشتهرت القرية بعنبها الذي يعد من أجود أنواع العنب في فلسطين، دمرها اليهود الصهاينة وأقاموا في ظاهرها الشرقي مستعمرة (مفقعيم) سنة ١٩٤٩م، أما سكانها فقد هُجروا إلى قطاع غزة. انظر: معجم بلدان فلسطين، مرجع سبق ذكره، ص١٤٨.

٦١. هاني أبو غالي ومحمد الصرفندي، مرجع سبق ذكره، ص٦٤.

(*) ورود مصطلح رُوح هو على سبيل المجاز لا أكثر، قال تعالى: ﴿ويسئلونك عن الروح قُل الرُوح مِن أَمرِ رَبى ومَآ أُتيتُم مِن العِلم إِلا قَلَيلا﴾ سورة الإسراء، آية ٨٥.

٦٢. شوقي ضيف، في التراث والشعر واللغة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٧م، ص٢٤١.

٦٣. نبيل علقم، مرجع سبق ذكره، ص٨٩.

٦٤. نفس المرجع السابق، ص٢٣١.

٦٥. علاء ضهير، شهود النكبة – روايات شفوية للشهود العيان على حرب عام ١٩٤٨م، نابلس، وحدة الإعلام (زاجل) ، دائرة العلاقات العامة– جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٦م، ص٧٥.

http://www.najah.edu./arabic/default.htm

٦٦. المرجع السابق نفسه، ص٨٢.

٦٧. حذام العربي، بين الفصحى والعامية، منتدى الكتاب العربي.

http://www.arabworldbooks.com/ArabicLiterature/Colloquial.htm

٦٨. بطرس الحلاق، اللغة واللسان والثقافة، موقع معابر الثقافي الالكتروني.

http://maaber.50megs.com/issue_november04/spotlights_3.htm

٦٩. قاسم صالح النعواشي، النخب الثقافية.. أي لغة تتحدث؟ ، مجلة النبأ الالكترونية، العدد٧٠، مايو ٢٠٠٤.

http://www.annabaa.org/nbaa70/index.htm

٧٠. خباب بن مروان الحمد، نحو بناء ثقافي ناضج، شبكة القلم الفكرية الالكترونية.

http://www.alqlm.com/index.cfm?method=home.con&contentid=340

٧١. قاسم عبده قاسم، بين التاريخ والفلكلور، القاهرة، عين للدراسات والبحوث، ٢٠٠١، ط٢، ص٤٨– ٤٩.

٧٢. صالح زيادنة، التراث الشعبي– مصطلحات ومدلولات، صحيفة أخبار النقب، ع ٣١٥ الاثنين ٨ – ١٢ – ٢٠٠٣م الموافق ١٤ – شوّال – ١٤٢٤هـ.

http://www.akhbarna.com/archive/315/315-40.htm

٧٣. عادل غنيم وجمال حجر، منهج البحث التاريخي، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٨م، ص٥.

٧٤. أسد رستم، مصطلح التاريخ– بحث في نقد الأصول وتحري الحقائق التاريخية وإيضاحها وعرضها وما يقابل ذلك في علم الحديث، بيروت، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، د. ت. ن، ط٣، ص٣٤.

٧٥. لانجلو وسينبوس، المدخل إلى الدراسات التاريخية، ت: عبد الرحمن بدوي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٣م، ص١١٤.

٧٦. أسد رستم، مرجع سبق ذكره، ص١٦.

٧٧. عبد الغفار حامد هلال، مرجع سبق ذكره، ص١٤٨.

٧٨. المرجع السابق نفسه، ص١٧٥.

٧٩. نبيل علقم، مرجع سبق ذكره، ص١٥٠.

(*) اللهجة الجزائرية ليست موضوع هذه الدراسة، لكنها ذكرت على سبيل المثال، ذلك باعتبار أن المغرب العربي عموماً من أكثر النماذج في العالم العربي التي تبين مقدار التأثر اللغوي بالمستعمر الأجنبي الفرنسي.

٨٠. عبد المالك حداد، اللهجة العامية الجزائرية – لهجة هجينة يصعب فك شيفرتها، موقع الشهاب الفكري الالكتروني.

http://www.chihab.net/modules.php?name=News&file=article&sid=1499

٨١. حذام العربي، مرجع سبق ذكره.

http://www.arabworldbooks.com/ArabicLiterature/Colloquial.htm

٨٢. حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٣م، ص١٠٥.

٨٣. عبد الرحمن الشيخ، المدخل إلى دراسة التاريخ، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ط٢، ص١٥٥.

٨٤. شوقي الجمل، علم التاريخ نِشأته وتطوره ووضعه بين العلوم الاخرى ومناهج البحث فيه، القاهرة، المكتب المصريَ لتوزيع المطبوعات، ١٩٩٧م، ص١٤٦.

٨٥. المرجع السابق نفسه، ص١٤٧.

٨٦. أسد رستم، مرجع سبق ذكره، ص٣٥.

٨٧. سونيا نمر، التاريخ الشفهي– حكاية أم منهج؟ ، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥– ١٦ مايو ٢٠٠٦م، ج١، ص٢٤٦.

٨٨. حسن مخافي، مرجع سبق ذكره.

http://www.alimbaratur.com/All_Pages/Tahet_Stuff/Tahet_19.htm

٨٩. عبد الصبور شاهين، مرجع سبق ذكره.

http://www.isesco.org.ma/pub/arabic/Langue_arabe/p9.htm

(*) الباحث غير متأكد إن كانت هذه الرواية جاءت بلغة وسطى من الأصل أي الراوي، أو أن هناك تدخلاً كان من قبل الباحثين، لكن وفي كل الأحوال فهي مثال للغة الوسطى أو ما يسميها عبد الصبور شاهين اللغة الفصعمية.

٩٠. نمر سرحان ومصطفى كبها، مرجع سبق ذكره، ص٨٥.

٩١. شوقي ضيف، مرجع سبق ذكره، ص٢٤١.

٩٢. إميل يعقوب، كيف تكتب بحثاً؟ منهجية البحث، لبنان، جروس برس للنشر، ١٩٨٦م، ص٦٣.

٩٣. عادل يحيى وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص٢٢٣.

٩٤. نبيل علقم، مرجع سبق ذكره، ص١٣١.

٩٥. المرجع السابق نفسه، انظر مثلاً صفحات ٣٤، ٩٩، ١٣٣.

٩٦. شوقي ضيف، مرجع سبق ذكره، ص٢٥٢.

(*) المثال على ذلك: لو أراد باحث أن يوثق لحادثة تاريخية مفادها اقتحام جنود الاحتلال الإسرائيلي ومكوثهم في بيت أو منزل ما بإحدى المدن الفلسطينية، وكان من نتائج هذا الاقتحام مقتل عدد ممن تواجدوا في المنزل من قبل جنود الاحتلال الإسرائيلي، واعتقال عدد آخر عدا شخص واحد بالغ عاقل من ذوي الاحتياجات الخاصة (غير قادرٍ على النطق)، عندها فإن هذا الذي لا يمتلك القدرة على النطق سيكون شاهداً هاماً وأساسياً وربما وحيداً على ما حدث.

## المصادر والمراجع:

### أولاً – المصادر والمراجع العربية:


القرآن الكريم.

١. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، بيروت، دار صادر، د. ت. ن، ج١٠.

٢. أبو ستة، سليمان، مصادر التاريخ الشفوي وعلاقته بحق العودة، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥– ١٦ مايو ٢٠٠٦م، ج١.

٣. أبو شبيكة، عدنان، منهج نقد الوثيقة الرسمية المدونة وإمكانية التطبيق على الرواية في التاريخ الشفوي، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥– ١٦ مايو ٢٠٠٦م، ج٢.

٤. أبو غالي، هاني، و محمد حسن الصرفندي، قرية بربرة الفلسطينية– دراسة توثيقية وشفوية للأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ١٩٢٢– ١٩٤٨م، بحث تخرج بكالوريوس غير منشور – برنامج التربية تخصص اجتماعيات، الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م، جامعة القدس المفتوحة، منطقة رفح التعليمية.

٥. الجبري، عبد المتعال، حجية السنة ومصطلحات المحدثين وأعلامهم، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٦م.

٦. الجمل، شوقي، علم التاريخ نِشأته وتطوره ووضعه بين العلوم الأخرى ومناهج البحث فيه، القاهرة، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، ١٩٩٧م.

٧. الحلاق، بطرس، اللغة واللسان والثقافة، موقع معابر الثقافي الالكتروني.
http:/ / maaber.50megs.com/ issue_november04/ spotlights_3.htm

٨. الحمد، خباب بن مروان، نحو بناء ثقافي ناضج، شبكة القلم الفكرية الالكترونية.
http://www.alqlm.com/index.cfm?method=home.con&contentid=340

٩. السلطة الوطنية الفلسطينية، الهيئة العامة للاستعلامات، مركز المعلومات الوطني الفلسطيني. http://www.pnic.gov.ps

١٠. السلمي، محمد بن صامل، منهج كتابة التاريخ الإسلامي مع دراسة لتطور التدوين ومناهج المؤرخين، الرياض، دار طيبة، ١٩٨٦م.

١١. الشيخ، عبد الرحمن، المدخل إلى دراسة التاريخ، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ط٢.

١٢. العربي، حذام، بين الفصحى والعامية، منتدى الكتاب العربي.

http://www.arabworldbooks.com/ArabicLiterature/Colloquial.htm

١٣. العمايرة، محمد احمد، بحوث في اللغة والتربية، عمان، دار وائل للنشر، ٢٠٠٢م.

١٤. المصري، جهاد، وعدنان أبو شبيكة، مخيم كندا للاجئين الفلسطينيين برفح سيناء١٩٨٢– ٢٠٠٠م دراسة شفوية ووثائقية، قطاع غزة، مركز التاريخ الشفوي الفلسطيني بجامعة القدس المفتوحة – منطقة خان يونس التعليمية، ٢٠٠٢م.

١٥. المصري، جهاد سليمان، أهمية المقابلة التمهيدية في التاريخ الشفوي، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥– ١٦ مايو ٢٠٠٦م، ج١.

١٦. المعجم الوسيط، إخراج: إبراهيم أنيس وآخرون، إشراف: حسن علي عطية ومحمد شوقي أمين، القاهرة، دار الفكر العربي، ط٢، ١٩٧٢.

١٧. النعواشي، قاسم صالح، النخب الثقافية.. أي لغة تتحدث؟ ، مجلة النبأ الالكترونية، العدد٧٠، مايو ٢٠٠٤.

http://www.annabaa.org/nbaa70/index.html

١٨. بشارة، أمال، الرواية الشفوية: تفاعل دائم مع الحاضر والمستقبل، مجلة حق العودة، ع٢٠، السنة الرابعة كانون أول ٢٠٠٦م، فلسطين، بديل/ المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين.

١٩. بن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، القاهرة، دار الكتب المصرية، ط٣، ١٩٥٢م.

٢٠. بن سليمان، فريد، مدخل إلى دراسة التاريخ، تونس، مركز النشر الجامعي، ٢٠٠٠م.

٢١. حداد، عبد المالك، اللهجة العامية الجزائرية – لهجة هجينة يصعب فك شيفرتها، موقع الشهاب الفكري الالكتروني.

http://www.chihab.net/modules.php?name=News&file=article&sid=1499

٢٢. دائرة الثقافة بمنظمة التحرير الفلسطينية، موسوعة المدن الفلسطينية، دمشق، الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩ م.

٢٣. دراز، طنطاوي، في أصول اللغة، القاهرة، مطابع الطناني، ١٩٨٦م.

٢٤. دودين، رفقة، اللغة في السياق الثقافي في الكتابة النسائية، مجلة الموقف الأدبي، ع٤١٥، السنة الخامسة والثلاثون تشرين الثاني ٢٠٠٥م، دمشق، اتحاد الكتاب العرب.

٢٥. راجح، عمر، الرواية الشفوية بين المشافهة والتدوين، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥- ١٦ مايو ٢٠٠٦م، ج١.

٢٦. رستم، أسد، مصطلح التاريخ - بحث في نقد الأصول وتحري الحقائق التاريخية وإيضاحها وعرضها وما يقابل ذلك في علم الحديث، بيروت، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، دون تاريخ نشر، ط٣

٢٧. ريكس، توماس، التاريخ الشفوي والقضية الفلسطينية، في كتاب: من يصنع التاريخ؟ التأريخ الشفوي للانتفاضة، القدس، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، ١٩٩٤.

٢٨. زريق، قسطنطين، نحن والتاريخ- مطالب وتساؤلات في صناعة التأريخ وصنع التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨١م، ط١.

٢٩. زيادنة، صالح، التراث الشعبي - مصطلحات ومدلولات، صحيفة أخبار النقب، ع ٣١٥ الاثنين ٨ - ١٢ - ٢٠٠٣م الموافق ١٤ - شوّال - ١٤٢٤هـ.

http://www.akhbarna.com/archive/315/315-40.htm

٣٠. سرحان، نمر، ومصطفى كبها، عبد الرحيم الحاج محمد القائد العام لثورة ١٩٣٦- ١٩٣٩م، رام الله/ فلسطين، دون دار نشر، ٢٠٠٠م.

٣١. شاهين، عبد الصبور، التحديات التي تواجه اللغة العربية، المغرب، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- ايسيسكو.

http://www.isesco.org.ma/pub/arabic/Langue_arabe/p9.htm

٣٢. ضهير، علاء، شهود النكبة - روايات شفوية للشهود العيان على حرب عام ١٩٤٨م، نابلس، وحدة الإعلام (زاجل) ، دائرة العلاقات العامة- جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٦م.

http://www.najah.edu./arabic/default.htm

٣٣. ضيف، شوقي، في التراث والشعر واللغة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٧م.

٣٤. عبد الخالق، جلال، العمل مع الحالات الفردية- أسس ومبادئ، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، ج١، ١٩٨٩م.

٣٥. عثمان، حسن، منهج البحث التاريخي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٣م.

٣٦. علقم، نبيل، الانتداب البريطاني في ذاكرة الشعب الفلسطيني، عكا، مؤسسة الأسوار، ٢٠٠٢م.

٣٧. علي، علي إسماعيل، المهارات الأساسية في ممارسة خدمة الفرد، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م.

٣٨. عيسى، محمود، التاريخ الشفوي الفلسطيني: الذاكرة، الأهمية والاحتياجات، مجلة حق العودة، ع٢٠، السنة الرابعة كانون أول ٢٠٠٦م، فلسطين، بديل/ المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين.

٣٩. غنيم، عادل، وجمال حجر، منهج البحث التاريخي، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٨م.

٤٠. قاسم، قاسم عبده، بين التاريخ والفلكلور، القاهرة، عين للدراسات والبحوث، ٢٠٠١، ط٢.

٤١. مخافي، حسن، الوقوف على جدار اللغة، موقع الإمبراطور الفكري الالكتروني.

http://www.alimbaratur.com/All_Pages/Tahet_Stuff/Tahet_19.htm

٤٢. مسلم، عدنان، التاريخ الشفوي والبعد الإنساني – تجربة مجموعة التاريخ الشفوي بإشراف د. عدنان مسلم، مجلة حق العودة، ع٢٠، السنة الرابعة كانون أول ٢٠٠٦م، فلسطين، بديل/ المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين.

٤٣. معجم بلدان فلسطين، صنفه: محمد محمد شراب، بيروت، دار المأمون للتراث، ١٩٨٧م، ط١.

٤٤. نمر، سونيا، التاريخ الشفهي– حكاية أم منهج؟، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، الجامعة الإسلامية، غزة، ١٥– ١٦ /٥/ ٢٠٠٦م، ج١.

٤٥. هارون، عبد السلام، تحقيق النصوص ونشرها، القاهرة، مطبعة المدني، ط٢، ١٩٦٥م.

٤٦. هلال، عبد الغفار حامد، علم اللغة بين القديم والحديث، القاهرة، مطبعة الجبلاوي، ط٢، ١٩٨٦م.

٤٧. وادي، فاروق، ذاكرة الخمسين: نصف قرن على الرحيل، مجلة صامد الاقتصادي، ع١١٤، السنة العشرون، كانون الاول١٩٩٨م، عمان، دار الكرمل للنشر والتوزيع.

٤٨. وافي، محمد عبد الكريم، منهج البحث في التاريخ والتدوين التاريخي، ليبيا، جامعة قار يونس، ١٩٩٥م.

٤٩. يعقوب، إميل، كيف تكتب بحثاً؟ منهجية البحث، لبنان، جروس برس للنشر، ١٩٨٦م.

٥٠. يحيى، عادل، مشاريع التاريخ الشفوي الفلسطيني إلى أين؟ ، في كتاب أبحاث المؤتمر العلمي: التاريخ الشفوي الواقع والطموح، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥– ١٦ مايو ٢٠٠٦م، ج١.

٥١. يحيى، عادل، وآخرون، من يصنع التأريخ؟ التاريخ الشفوي للانتفاضة، القدس، مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، ١٩٩٤م.

٥٢. يحيى، عبد الوهاب، اليونان – مقدمة في التاريخ الحضاري، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٦م.

## ثانياً – المراجع المعربة:

١. جوتشلك، لويس، كيف نفهم التاريخ، ترجمة: عائدة سليمان عارف وأحمد أبو حاكمة، نيويورك، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، ١٩٦٦م.

٢. ستاين، دورا شوار، التاريخ الشفوي حول العالم –الأفاق الحالية والمستقبلية، ترجمة سلوى زاهر، مجلة العربية– النادي العربي للمعلومات، ع٤، السنة الخامسة ديسمبر٢٠٠٥م.

http://www.arabcin.net/arabiaall/4-2005.htm

٣. سينبوس، لانجلو، المدخل إلى الدراسات التاريخية، ت: عبد الرحمن بدوي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٣م، ص١١٤.

## ثالثاً – المراجع الأجنبية:

1. *Dagobert Soerger , The Many Uses of Digitized Oral History Collections: Implications for Design , Malach Technical Report. College of Information Studies , University of Maryland , USA , June 2002.*
2. *Oral History Society , UK , What is oral History ? , http://www.ohs.org.uk/advice/*

# الأبحاث
# باللغة الإنجليزية

***Question Three:***

Complete these analogies

***1.*** Knee to leg as elbow is to …………….

***2.*** Dangerous is to safe as weak is to ……………..

***3.*** Plumber is to wrench as tailor is to ……………

***4.*** Delicious is to tasty as small is to ……………..

***5.*** Shout is to yell as hurry is to ………………….

***Question Four:***

Complete the following sentences in ways that you show you understand the meaning of the underlined words.

***1.*** The frightened child huddled …………………

***2.*** The water churned so violently that……………

***3.*** Worn out from traveling all night, money trudged ……………………

***4.*** I searched futilely through the notebook ……………………..

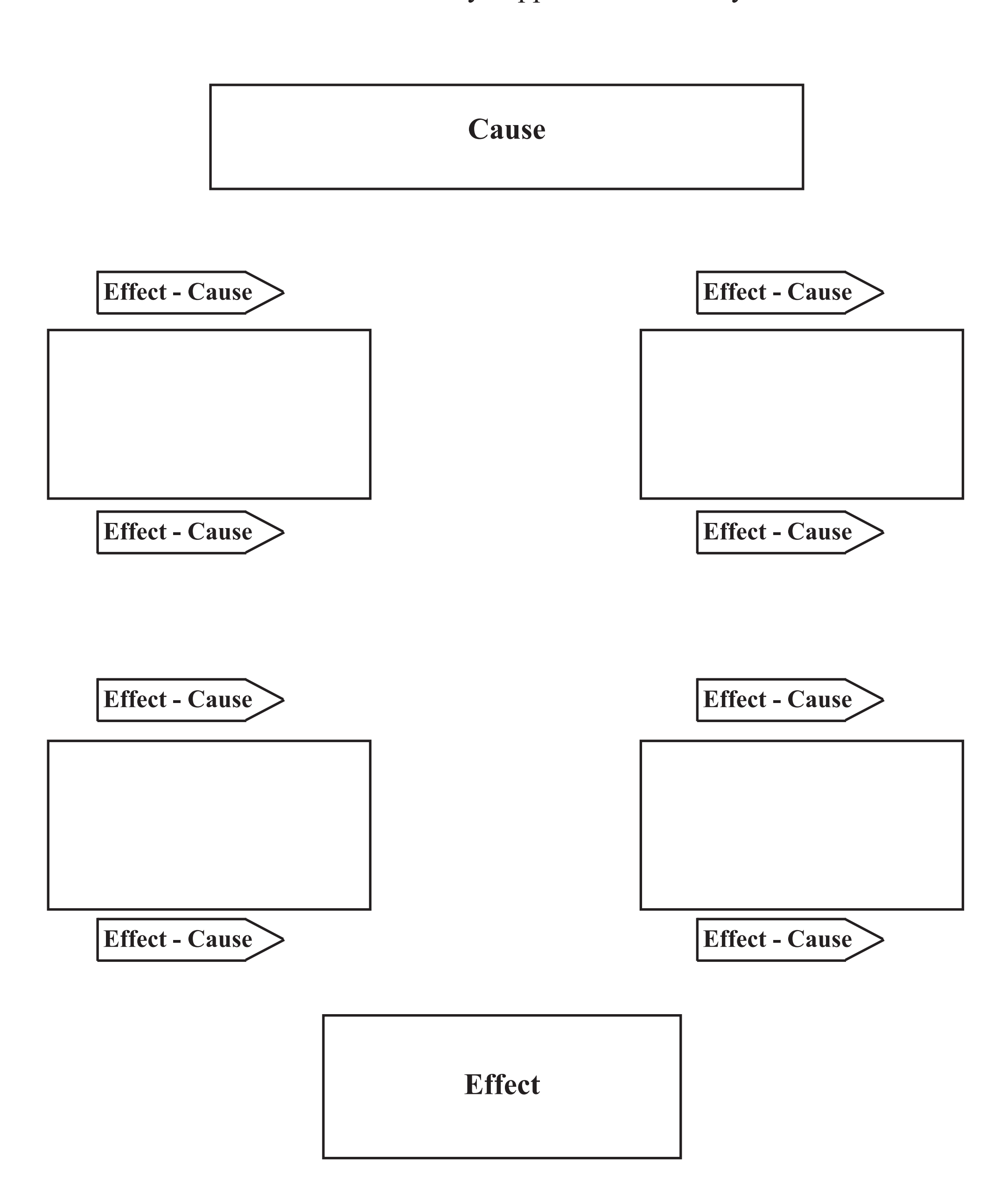
***Question Five:***

- Imagine that you were lost in a forest, what would you do?
- Describe your story showing the techniques you used and the problems you faced

***Good Luck***

***Question Two:***

The story 'Dangerous Crossing' is developed through a chain of causes and effects. Fill in the map of causes and effects. Make sure your map show the events in the order in which they happened in the story.



# *Appendix E*
# *An- Najah National University*
# *Faculty of Education*
# *Advanced Writing Exam*

Student Name: ……………………………

| Question | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Max. | | | | | | | | | | | |
| Mark | | | | | | | | | | | |

***Question One:***

Fill in the map to summarize the story ‘Running to win’.

**Main idea/ Problem**

**?**

**Main points**
**Most importance events**

**Conclusion or outcome**

***D. Evaluation:***

- Choose two stories equivalent in length and topic.
- Divide the class into pairs. Give one story to each member. Have them read their stories silently and individually (Set time limit: 5- 7 min.) .
- Have each member of the pair take turns to retell the story she or he read. The listener will pay close attention to check for completeness (this time they will now have handouts with outlines of the story structures) .
- Ask the students to get together with 3 other people who listened to the same story. In groups of four, the student will write the story they heard. Collect the written work. When correcting, make comments about the different parts of the story and only underline linguistic mistakes.

***E. Homework***

Bring a portfolio for the next Whole Language Project class (in a week) .

***VI. IV. RESOURCES***

- Story poster or flash cards.
- Stories:
- Liu- Always- in- a- Hurry (copy for teacher) .
- The Frog’s Dream (copy for teacher)
- Two other equivalent stories (copies for half the class) .
- Overhead transparencies or wall- chart: story grammar map.
- Handout: outline with story grammar map (copies for every three students) .

***VII. V. FOLLOW UP***

Once the students have been introduced to story grammars, they can learn about “Whole Language Project classes,” the procedures and evaluation.

Which of the characters is Liu?

How do you know?

What do you think the story will be about?

- Tell the story using pictures and body language to clarify the meaning of the verbs.
- Ask different students to retell the story or to complete what others have missed.

***B. Presentation:***

- Ask the class if they remember how stories usually start (once upon a time, a long time ago, long ago, once) . And how they usually finish (… and they lived happily ever after, and they were happy forever) .
- Show an overhead transparency or wall- chart with a story grammar map and tell the students that most stories have these parts. Ask them to identify each part in the story you have told them. Explain each part of the model and let them identify it with the story. You can use an overhead transparency with an outline of the model made for the story and include what the students say (see Appendix E) . While they are identifying the part, have everybody participate by checking with others if they agree or not and why.

***C. Practice***

- Tell another story. We selected “Mr. Frog’s Dream” (Stern 1996) . Follow the same procedures as before; brainstorm on the title, ask questions to clarify vocabulary, use pictures.
- Divide the class into groups of three and give each a handout with an outline of the story’s structure so they can analyze it. (Set a reasonable time limit: 10 min.) .
- Select one person (or a volunteer) to retell the story to the class. Let the students know that the outline is only to help them keep the information in an organized way, but that they do not have to use the labels when retelling the story (for instance, they should not say: the setting is…) . They should tell everything they remember about the story.
- While one student is retelling the story, the rest of the class should be listening carefully to check of the version contains all the elements of the story.

# *Appendix D*
# *A suggested lesson plan.*

It can be modified or changed according to the given stories.

## LESSON PLAN:

***I.*** ***CONTENT:*** STORY GRAMMARS IN NARRATIVES (introductory class) .

TIME: 45 min.

***II.*** ***OBJECTIVES:*** At the end of the class the students will be able to do the following:

***A.*** Identify the different parts of a story using a story grammar model.

***B.*** Retell a story using the model as an outline to recall the min structure.

***C.*** Analyze a story in its different parts.

***D.*** Write a summary of the story.

***V.*** ***Activities:***

***A.*** ***Motivation***

♦ Show a poster about the story "Liu- Always- in- a- Hurry" (Walker 1990) and ask the students to identify the people, actions, objects, and place. Do not show the title of the story. Ask questions to get them to justify their answers.

♦ Tell the students a story:

- Brainstorm on the title:

How do you relate the title with the poster?

What's the meaning of "in a hurry" (explain if necessary) ?

# *Appendix C*
# *Story Grammar Elements*

## Setting:

In this part, the main characters are introduced and the time and location of the story are stated.

## Theme:

The theme represents the objective the main characters want to achieve.

## Episodes:

The episodes are the plot of the story. Each story may have an indefinitenumber of episodes. ***Each episode consists of:***

- Subgoals or attempts to attain the main objective.
- Problem or obstacles to achieve the objective.
- Steps to solve the problem; set of actions taken.
- Outcome is the final result of the episode.

## Resolution:

The final result of the story in relation to the theme. It can be stated as an event or action, a state if feelings or a moral, as in the case of fables.

# *Appendix B*
# *Story Grammar Map*

Name of the story:-----------------------------------

| Characters | Place | Time |
|---|---|---|
| | | |

Theme

Episodes

Resolution

# The Appendices

## *Appendix A*

This table shows the researchers' suggested distribution of class/home activities and marks.

## *Appendix A*

A suggested distribution of class/home activities and marks

.

| Activities | Mark |
|---|---|
| Reading a story | 3 pts. |
| Completing story grammar map | 3 pts. |
| Feedback from retelling | 3 pts. |
| Written summary | 3 pts. |
| Big book and feedback | 6 pts. |
| Self- evaluation- reflection | 2 pts. |
| **Total** | 20 pts. |

**26.** Roger, S (1991) Literary Pragmatics. London and New York: Mouton Publishers.

**27.** Ruddell, R. B. (1999) . Teaching Children to Read & Write: Becoming an Influential Teacher. Massachusetts: Allyn & Bacon.

**28.** Salih, M (1989) : From Language to Literature in University English Departments. FORUM. Vol, 27, 2, PP. 25- 28.

**29.** Sandra, M (1990) Discoveries in Reading. Strides 2. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. USA.

**30.** Sasser, L. (1992) Teaching Literature to Language minority Students. In the Multicultural Classroom. Eds. P. Richard- Amato and M. Snow, p. p. 300- 315. Reading: MA Addison- Wesley Publishing Company.

**31.** Shabka, M (1987) : Language and Literature: An Integrated Approach. Journal of the Faculty of Arts. United Arab Emirates U

**32.** Short, M. (1990) Discourse analysis in stylistics and literature instruction. Annual Review of Applied Linguistics, 11, p. p. 181- 195.

**33.** Talebinezahd. M. (1999) Effective Questions English Teaching Forum 37, 2, p. p. 20- 21

**34.** Thorndyke, P. 1977. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. Cognitive Psychology, 9, pp. 77- 110.

**35.** Troike, S (1989) . Foundations for Teaching English as a Second Language: Theory and Method for Multi- Cultural Education. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.

**36.** Widdowson, H (1990) Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

**37.** Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2005) . Games for language learning (3rd ed.) . New York: Cambridge University Press. Zaro, J. and Salaberri. (1995) Story telling. Oxford: Heinemann.

13. Gonzales, D. (1996) Interaction Veral en clases de Inglés basadas en contenido: Nivel Medio. Unpublished thesis to obtain Master's degree in Applied Linguistics at Universidad Simon Bolivar, Caracas, Venezuela.

14. Gonzales, D. (1998) A whole language Project. English Teaching Forum 37, 2, p. p. 14- 21.

15. Hiltz, S. R. (1994) . The Virtual Classroom: Learning Without Limits via Computer Networks. Norwood NJ: Ablex Publishing Corp., Human-computer Interaction Series.

16. Kessler, C., L. Lee, M. McCloskey, M. Quinn, and L. Stack. 1994. Making connections. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.

17. Krashen, S. (1985) Input hypotheses: Issues and Implications. New York: Longman.

18. Ladouse, G. (1987) . Reading: Intermediate. Oxford: Oxford University Press.

19. Lazar, G. (1993) . Literature and Language Teaching. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

20. Mandler, J. (1978) A code in the node: The use of a story schema in retrieval. Discourse Processes, 1 p. p. 14- 35.

21. Mandler, J. and N. Johnson. 1977. Remembrance of things parsed: Story structure and recall Cognitive Psychology 9, p. p. 111- 151.

22. Meyer, B. 1975. The organization of prose and its effects on memory. Amsterdam, North Holland.

23. Obeidat (1997) : Language VS. Literature in English Departments in the Arab World. FORUM. Vol, 35, 1 PP. 30- 35.

24. Palencia, 1997. La gram tica de cuentos y la fluidez oral en la enseanza de inglés como lengua extranjera. Unpublished thesis to obtain a Master's degree in Applied Linguistics at Universidad Simon Bolivar, Caracas, Venezuela.

25. Purves, A (1984) : Teaching Literature as An Intellectual Activity. ADE Bulletin 078. This paper was presented at the NCTE Convention, 19 November 1983, in Denver. PP. 17- 19

## Bibliography:


*1.* Belawati, T. (1998) , Increasing student persistence in Indonesian post-secondary distance education. Distance Education 19 (1) , 81- 109.

*2.* Belcher, D and Hirvela, A. (2001) : Coming Back to Voice: The Multiple Voices and Identities of Mature Multilingual Writers JSLW (journal of second language writing) Volume 10, Number 1/2

*3.* Bilikova, A and Snarski, M (2003) : Ready to Use Methodology Materials: Breaking the Teacher –Fronted Cycle in the Classroom. FORUM. Vol, 41, 1 PP. 10- 16.

*4.* Brinton, D., and Wesche (1989) Content- based Second Language Instruction. New York: Newbury- House.

*5.* Buckby M; Betteridge, D and Wright, A (1984) From ‘Games for Language Learning’ Cambridge University Press,

*6.* Canale, M., and M. Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, pp. 1- 47.

*7.* Carrell, P. 1984. The effects of rhetorical organization on ESL readers. TESOL Quarterly, 18, 3, pp. 441- 469.

*8.* Chastain, K (1988) Developing Second Language Skills: Theory and Practice. (3rd ed.) New York HBJ Publishers.

*9.* Dafne Gonzalez (2000) Story Grammars and Oral Fluency. The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching. Vol. 5. 3: 77- 110

*10.* Defelice, W (1996) : Using Storey Jokes for Real Communication. FORUM. Vol, 34: 2 pp. 43- 44.

*11.* Enright, D., and M. McCloskey. 1988. Integrating English. Reading, MA: Addsion- Wesley Publishing Company.

*12.* Ersoz, A (2000) From ‘Six Games for the EFL/ESL Classroom’. The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 6, June PP 1- 4. Gina, D. (1994). “Eight approaches to language teaching. “ ERIC. Clearing House on Languages and Linguistics.

***2.*** Whole language Project ‘Story Grammars’ if appropriately applied could enrich the students’ knowledge about the other nations’ cultures. It could enrich the students’ vocabulary, and their imagination would be better; thus it lowered down their weakness in writing. All these improvements could be seen in the experimental group srudents’ results.

***3.*** The researchers concluded that SG helps students create their own stories through improving their imaginative potentials.

***4.*** Additionally, the researchers hoped that teachers of English for all levels, and textbook designers would take these results into account and would use graded readers and textbooks that have various levels of fables, legends, folktales, and myths.

***5.*** TEFL and TESL teachers have to apply SG in their teaching practices as this strategy could be an outlet to boredom, anxiety, and shyness. Additionally, it motivates students to be proud of their own work.

***6.*** This research is a call for researchers to have more research on SG and its application in different contexts and levels to find out more about its effect on learning and teaching foreign languages.

significant differences between the means of measurement (pre- test and post test) ; this result can be represented in the following diagram. (Figure III)

**Figure (III)**

**Means of pre- test and post- test for the control group**

65.66
71.02
60.0000
40.0000
20.0000
0.0000
Pre- Test
Post- Test

## Research Findings and Conclusion:

There is a lot of harmony between this study and other researches which emphasize the importance of literature- based strategies in teaching and learning in general and in teaching and learning English in particular (Gonzales: 1998; Zaro and Salaberri: 1995, Gonzales: 1996; Palencia: 1997, Sasser: 1992; Lazar: 1993, Quinn and Stack: 1994, among others) .

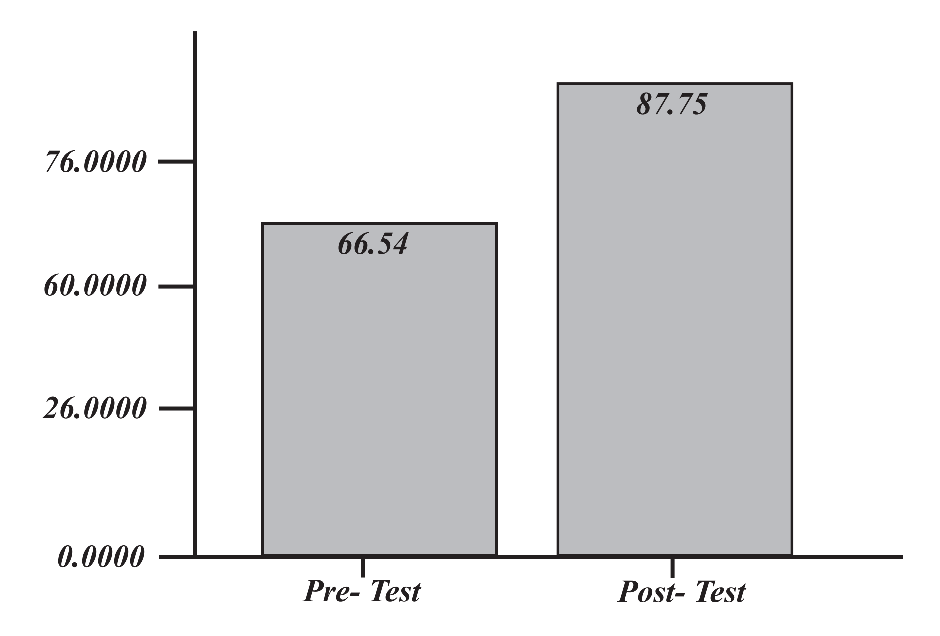
In the light of the research findings, the researchers reaffirm the importance of the following points resulting from the appropriate application of SG:

*1.* Learners got communicative competence; and so they could express themselves freely and fluently using correct English. This shows that the students loved English and this in turn minimized the students' anxiety. Consequently, their results were better than those of the other students in the control group.

is no significant difference between the means of measurement (pre- test and post test) this result can be represented in the following diagram. (Figure II)

**Figure (II)**

**Means of pre- test and post- test for the experimental group**




To answer the fourth question of the study, ***“Are there any significant differences in the students’ achievements between pre and post tests among the control group students due to traditional strategy?”*** The researchers used independent samples t- test

**Table IV**

**The independent sample t- test between pre- test and post –test results among the control group**

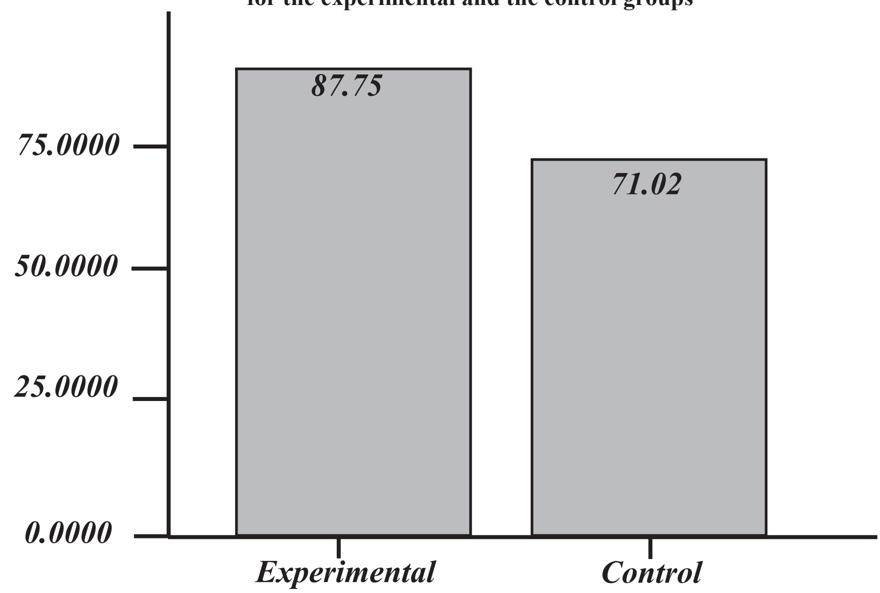
| Measurement | N | Mean | Standard deviation | Computed T | DF | Sig. | Percentage of the difference % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pre- test | 30 | 65.66 | 5.07 | - 11.20 | 120 | 0.000* | 8.16 |
| Post- test | 30 | 71.02 | 1.42 | | | | |

***Table (4) shows:*** that there are significant differences between the pre- test and the post- test among the students of the control group in favour of post test, because the computed “T” equals (- 11. 20) ; therefore the scheduled “T” equals (1.96) , so we reject the null hypothesis (Ho) that there are no

This result can explain that when GS was used, the experimental group students' results were far better than that of the control group students' results. These results can be represented in following diagram. (Figure I)

**Figure (I)**

**The differences between the means of post- test for the experimental and the control groups**




To answer the third question of the study, ***"Are there any significant differences in the students' achievements between pre and post test among experimental group due to treatment program {SG} strategy?"*** The researchers used the independent samples t- test. Table III shows the result.

**Table III**

**The paired samples t- test to show the differences between pre- test and post –test results among the experimental group students.**

| Measurement | N | Mean | Standard deviation | Computed T | Df | Sig. | Percentage of the difference % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pre- test | 30 | 66.54 | 6.47 | - 11.04 | 23 | 0.000* | 31.86 |
| Post- test | 30 | 87.75 | 7.23 | | | | |

***Table (3) shows:*** that there are significant differences between the pre-test and the post- test among the students of the experimental group in favour of the post test, because the computed "T" equals (-11.04) ; therefore the scheduled "T" equals (1.96) , so we reject the null hypothesis (Ho) that there

them. Table I shows the results:

**Table I**

**The independent samples t- test for revealing the differences between two groups on pre- test.**

| Group | N | Mean | Standard deviation | Computed T | DF | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Experimental | 30 | 66.54 | 6.47 | 0.73 | 143 | 0.46 |
| Control | 30 | 65.66 | 5.07 | | | |

***Table (1) shows:*** that there are no significant differences between experimental group and control group on the pre- test, because the computed "T" equals (0.73) ; therefore the scheduled "T" equals (1.96) , so we accept the null hypothesis (Ho) that there are no significant differences between the means of the two groups.

To answer the second question of the study, ***"Are there any significant differences in the students' achievements between the means of the two groups (experimental and control) due to using SG strategy as shown by the post- test?"*** The researcher used the independent samples t- test. Table II shows the result:

**Table II**

**The independent samples t- test for showing the differences between the two groups on the post- test**

| Group | N | Mean | Standard deviation | Computed T | Df | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Experimental | 30 | 87.7500 | 7.2307 | 23.52 | 143 | 0.000* |
| Control | 30 | 71.0248 | 1.4287 | | | |

***Table (2) shows:*** that there are significant differences between the experimental group and the control group on the post- test in favour of the experimental group, because the computed "T" equals (23.52) ; therefore the scheduled "T" equals (1.96) , so we reject the null hypothesis (Ho) that there are no significant differences between means of two groups (experimental group and control group).

third and fourth–year methodology students at An- Najah National University/ Faculty of Education during the first semester of the scholastic year 2004-2005.

The experimental group was 30 whereas the rest of the sample 30 male and female students were in the control group. The researcher did the independent samples t- test on the two groups so as to show equal measurement before applying the experiment.

## Instruments of the Study:

***The researcher used the following statistical design:***

Experimental group pre treatment post test and control group without ***treatment post test design which can be summed up in:***

$O_1 \times O_2$

$O_3$ --- $O_4$

## Methodology:

The data were collected from a test that contains different kinds of questions, (for details see the appendix C) . The researchers used the test because they believed that it is more accurate for collecting data than the handouts or assignments. Besides, the chance to cheat or co- operate among friends is less which means obtaining more accurate results.

# Analysis and discussion:

The purpose of this study is to find out that the use of 'Story Grammars' as a teaching strategy can help in improving the students' achievement and motivate them to learn better. Following are the data received from the tests the researchers used.

To answer the first question of the study, ***"Are there any significant differences in the students' achievements between the means of the two groups (experimental and control) as shown by the pre- test?"*** The researchers used the pre- test for the two groups so as to emphasize homogeneity between

activities: extensive reading, intensive reading, filling in a story grammar map for each story read, re- telling each story, giving and receiving feedback because feedback should be an over- lapping process. Writing summaries for each story read, presenting the summaries to the whole class, and writing a book [students' own production/output]. (Gonzales, 1998: 15) .

### - GMA strategy (Group Mapping Activity)

This strategy is an instructional strategy for building comprehension, based on visual representation, through the integration and synthesis of story ideas and concepts. This strategy asks children to create a graphic representation illustrating their interpretation of the relationship between story characters and plot or between ideas and concepts in expository material. There are two steps to the GMA: creating the maps, and displaying or sharing the maps. (Ruddell 1999: 134)

## Limitations of the Study:

although The researchers know that the results of the study can be generalized to all male and female students majoring in English teaching methodologies, ***they have taken the following limitations into account:***

1. Locative limitation: The study covers all the students majoring in English Teaching Methods Department at An- Najah National University.
2. Temporal limitation: The researchers carried out this study in the scholastic year 2004/2005.
3. Human limitation: The sample consisted of all the male and female students of the Methodology Department (English Methods) at An- Najah National University.

## Research Methodology:

### Population of the Study:

The population of this study consisted of 60 male and female students who were enrolled in an advanced writing course. All of them were from the

2. Learners develop their communicative competence; and so they can express themselves freely and fluently using correct English.

3. Learners love English and this in turn minimizes the students' threat. Consequently, they will be able to gain competence and performance not only inside the classroom, but also in real life situations.

4. Learners understand cross- cultural issues which will lead to understanding the different utterances in the foreign language and compare them with the similar ones in their native language.

## Research questions:

***This study sought to answer the following questions:***

1. Are there any significant differences in the students' achievements between the means of the two groups (experimental and control) as shown by the pre- test?

2. Are there any significant differences in the students' achievements between the means of the two groups (experimental and control) due to using SG strategy as shown by the post- test?

3. Are there any significant differences in the students' achievements between pre and post test among experimental group due to treatment program {SG} strategy?

4. Are there any significant differences in the control group students' achievement due to traditional strategy as shown by the results of the pre and post test ?

## Definition of Terms:

In order to facilitate an understanding of the terms used in the study, the following definitions are adopted:

### - Story Grammars:

Wherever the term 'Story Grammars' is mentioned, it means the whole language project. The aforesaid project [strategy] consists of the following

The majority of students like to read stories because they are fun and they teach them about different places and other cultures. Learners can discuss different values; they learn to listen to each other; they get to be trained in self- and peer evaluation. They learn to be responsible for the organization of their own learning. The students learn to practice the four skills of the language parallel to working with the four elements of communicative competence: linguistic, grammatical, socio- linguistic, and strategic competence. (see, Talebinezahd 1999; Belcher and Hirvela 2001; Chastain 1988; Bilikeve and Snarski 2003)

The aforesaid strategy SG remains a valid and didactic resource to draw on for the purpose of teaching and reinforcing individual and social values since students are exposed to a variety of social, cultural and religious issues. The English textbooks used in our schools, mainly the anthology books, are taught by means of old methods (grammar- translation approach) , concentrating on literary information and overlooking the basic goals of teaching these pieces of literature. The researcher hopes that the result of this study can add some insight on the positive and beneficial effect of considering the SG over other approaches in the teaching and learning process. (see, Troike 1989; Defelice 1996 and Ersoz 2000).

## Statement of the Problem:

It is true that there are many studies that dealt with enhancing the students' motivation towards learning, but those which dealt with motivating students towards learning English are still inadequate. This study, as it is hoped, pinpoints the positive effect of using literature mainly {GS} in motivating students to learn and improving their results as well.

## Significance of the Problem:

***This study aims to show that the use of 'Story Grammars' as a teaching strategy, if used effectively, can help:***

***1.*** Learners, teachers and syllabuses designer meet the educational goals drawn by the Ministry of Education.

improving self- learning, enjoyment and active participation which together can stand for ultimate goals behind teaching and learning (see, Belcher and Hirvela, 2001).

Language learning is hard work... Effort is required at every moment and must be maintained over a long period of time. Games, role play, and using literature can help and encourage many learners to sustain their interest and work. Failure to meet the educational aims put by the Ministry of Education by both the teachers and learners, students leave school without having the communicative competence which means, they are unable to communicate orally or through writing. Consequently, and for the purpose of seeking a better educational situation, a lot of research has been carried out in the area of enhancing the students' motivation towards learning. (Ersoz, 2000 and Wright, Betteridge, and Buckby, 2005.)

Most EFL teachers know that it is a hard task to get students to achieve fluency in English unless learners are equipped with all possible means to achieve this ultimate aim of teaching or learning English. In an attempt to achieve fluency in English, the researcher followed an experimental study of the relative effectiveness of SG strategy on improving the reading and writing skills of junior and senior college students of pedagogy through the teaching of an advanced course in writing

There is an unexplored world for the use of narrative folktales, legends, fables, fairy tales, and myths in the development of English as a foreign language (Gonzales: 1998) . Such literature- based activities and aspects can help teachers and learners deal with questions that have communicative value (Talebinezahd, 1999: 20) . Such questions are not randomly asked and answered; on the contrary, they are those kinds that are syntactically, semantically, and pragmatically built and supposed to get the learners involved in the creation or recreation of meaning through language. (Chastain 1988: 142) They should be designed to ask for information and that means in every question and answer activity there must be a communicative purpose and an information gap to be filled.

To help students get competence in writing and speaking, the researcher conducted this study by relying and applying the «Story Grammars" which is regarded as literature- based strategy. In the following paragraphs, the researcher listed the basic reasons that encourage him to prefer using 'Story Grammars' as an effective literature- based strategy over any other approach.

Recent findings on the effects of Story Grammars on EFL elementary students' oral fluency have shown a positive correlation (see, Palencia 1997) . Additionally, using 'Story Grammars' gives students the opportunity to tap their previous knowledge and to talk about academic topics. It enriches the students' vocabulary.

Krashen, (1985) has shown that being well- trained at 'Story Grammars' provides students with fun which lowers their affective filter, making them more 'affectively' open to the language. If students are trained well in using the above- mentioned technique, they might retell the story with more details and wider comprehension to questions based on the given narration.

Because language and culture are inextricably tied together, and as it is impossible to teach a foreign language without its culture base and because culture affects comprehension and interpretation (Troike1989) , this study is based on the importance of using the 'Story Grammars' which is literature-based as an effective strategy in the process of teaching and learning in EFL classes.

As stated by Lazar (1993), literature 'provides meaningful and memorable contexts for processing and interpreting new language. p. 20' If the teachers and the school textbook designers select the appropriate pieces of literature, they could help learners create their own strategies. Teachers and learners can interact through questions and answers if exploited appropriately, they can help students learn and teachers judge the usefulness of what they are doing (Talebinezhd, 1999: p. 20) . Through this appropriate interaction, learners can get cohesion, harmony, and quality interaction between teacher and students, on the one hand and between students themselves on the other hand (Widdowson, 1990) . Besides, 'such interaction" has a purpose that goes beyond testing the students' knowledge of form. It helps in bringing contextualized meaning. Thus, it helps in activating the class and in this respect, it promotes meaningful communication.

It is a fundamental issue to raise that in both traditional and on- line courses. The learner must be an active participant in order to be successful. Being an active participant depends on a lot of factors including motivation, the willingness to learn among other factors. Here and in this respect, "literature is said to be among the most effective factors to achieve active and successful learning. " (Hiltz 1994 p: 5 and Belawati 1998 p: 11) . Developing literary competence means deep understanding and high appreciation which result in

However, Cooper (1993) showed many different strategies that research has shown are effective in literature- based instruction. These include scaffolding of instruction, modeling, cooperative learning, students' involvement in text choice, self- initiated reading and writing, using different modes of reading, activation of prior knowledge, Story Grammar, and student responses to literature. Where there was once a consensus on the "right" way to teach foreign languages, many teachers now share the belief that a single right way does not exist. It is certainly true that no comparative study has consistently demonstrated the superiority of one method over another for all teachers, all students and all settings (see, Gina, 1994) .

To the conscientious researcher, there are many factors which distract students from attaining effective learning; therefore, an efficiently competitive approach for teaching is urgently needed. This approach should be based on freedom, fun, refreshment, simplicity, and suitability in order to be consistent and harmonious with modern means of technology like Internet, TV and others.

Research on the structure of the narrative genre has shown that the mental representations of the elements of a story (story grammar) can help people remember the development of the story when retelling it (Meyer 1975, Thorndyke 1977; Mandler and Johnson 1977; Carrell 1984) . In this respect, using SG can help learners achieve one of the basic educational goals which is remembering the previously learned materials and linking them with the new ones.

Recent researchers have shown that using this strategy in teaching and learning increases the students' talk in the classroom, and this, in turn will increase the positive interaction between students themselves as well as between teacher and students (Palencia 1997 and Gonzales 1996) . This runs in line with Chastain (1988) and Widdowson (1990) who stated that 'effective questions' are part of SG in the sense that they can help both teachers and students have control on the material to be covered and they can get the learners involved in the creation and the recreation of the meaning through language, 'communicative competence'.

Chastain (1988) and Widdowson (1990) supported Canale's and Swain's (1980) who stated that using effective questions as an aid in applying the SG can help students practice the four elements of communicative competences: grammatical, discourse, sociolinguistic and strategic competence.

Other scholars like Shabka (1987) have pointed out that other positive aspects of early exposure to literature are important in the sense that the teaching of literature induces students to acquire repertoire of lexical items and by virtue of that students are very destined to expand their vocabulary items and acquire some literacy in the use of idiom.

Other SLA scholars have pointed out the value of teaching literature in terms of enhancing students' motivation for learning. (Enright and McCloskey 1998; Sasser 1992; Kessler, et al 1994; Zaro and Salaberri 1995) .

Scholars of SLA and from other disciplines have also underscored the importance of teaching literature. Of those scholars Short (1990) and Lazar (1993) have stressed the significant value of exposing students to different genres of literature. For instance, Short (1990) emphasizes the opportunity which literature can afford for students in terms of enhancing students' imagination and expediting the process of vocabulary acquisition. In a similar vein, Lazar (1993) claims that the teaching of literature is likely to induce students to construct meaningful and memorable contexts for processing and interpreting new language.

## The merits of using (SG):

The ongoing research in the field of methodology, mainly the use of 'Story Grammars' and the positive results it has on the learners of English have pointed out the merits of relying on a variety of effective pedagogical approaches instead of resorting to one specific approach for the teaching of literature. (see, Gonzales, 1998; Zaro and Salaberri, 1995; Gonzales, 1996; Palencia, 1997; Sasser, 1992; Lazar, 1993; among others) .

Many EFL graded readers and textbooks have versions of fables, legends, folktales, and myths that most teachers rarely use. Take for example, the Anthology book used in schools in Palestine, only one- tenth or less of the whole material is taught, and if taught, the Grammar Translation Approach (is referred to herein as GTA) is used which means that teachers don't use the best pedagogy for teaching these literary texts. Ruddell (1999) explained the positive effects of GMA strategy (Group Mapping Activity) on children's abilities in integrating and synthesizing the story ideas and concepts which in turn can nurture their speaking and writing abilities as well.

## Review of Related Literature:

Several scholars have stressed the value of exposing our high school or college students to a variety of literary genres due to the infinite value from which our students can draw. Those scholars have also pointed out the significant role which literary forms can play in terms of enhancing students' analytical and logical thinking. Early exposure to different types of literary genres is likely to nurture students' aptitudes for the acquisition and understanding of knowledge (Purves, 1984; Hiltz, 1994; Belawati, 1998)

The findings of the current research on the teaching of literature seem to indicate two issues: the significant value from which students can draw from the study of literary forms and the rationale behind the application of the most updated pedagogical approach underpinning the impartation and acquisition of knowledge. Scholars from various disciplines have pointed out the tremendous value which students can obtain from the study of literary forms. Those scholars underscore the type of skills which students can acquire from their early exposure to different literary genres.

Early exposure to different literary genres is likely to enhance students' critical and analytical thinking skills and by virtue of that students would be able to develop into keen thinker and critical debaters, (Defelice, 1996; Gonzalez, 2000; Obeitat, 1997; Salih, 1989; Shabka, 1987) .

Defelice (1996) has overstressed the positive effects of funny stories on bringing natural and real situations to classrooms as they make students accountable for the success of the speech act itself.

Obeidat (1997) showed that literature materials can enhance students' ability to read, write and speak proper English. His position on the value and merit of the teaching of literature is consistent with that of Salih (1989). Both of them agree that literature is a pivotal means for the enhancement of students' open- mindedness, and their exposure to foreign cultures and foreign peoples.

Salih (1989) emphasized the effect of literature courses on college students in terms of developing their open- mindedness and critical thinking. He also claims that adequate exposure to a variety of literary genres affords students the opportunity to gain deeper awareness not only of their indigenous culture but also of other foreign ones.

# Introduction:

As experienced pedagogues, the researchers strongly believe that the type of frustration that students encounter and experience in reading literary genres can be attributed to two fundamental issues which are of great importance to the acquisition of both analytical and critical thinking skills which students desperately need to handle and cope with college assignments. The first issue is related to the fact that the majority of students approach the task of learning literary forms with inadequate skills. For instance a large number of them lack the language proficiency which is highly necessary for them to read and comprehend literary genres. Underestimating this particular factor results in failure to account for this issue as one of the primary reasons for our students' failure to intelligibly read and understand literary forms. The second issue which seems to undermine students' ability to succeed in their attempt to enjoy and find any reward and positive effect from the study of literary forms is directly related to the failure of EFL and ESL teachers to adopt an adequate pedagogical approach with which they could entice students to the limitless value of the study of literary forms. As experienced pedagogues, we should never underestimate the negative impact of overlooking these two important issues and their overall impact on our students' comprehension of literary forms.

Much of what is learned, of course, is learned in schools and colleges, which is to say it is taught- consciously and purposely presented before the student. Apparently it needs to be taught cumulatively and sequentially. One never stop learning to be a reader. The content of teaching includes literary texts and information about such texts and about language and the way it affects a reader.

A literary text- any text- which does not make its meaning or guide our making of its meaning by how language is being construed or manipulated is not meaningful and complete and so is the way of teaching. Without knowledge about the workings of language and without strategies of interpretation, we are illiterate. The study of literature can play an important role in the acquisition of that knowledge and those strategies. It is through literature, not simply a conglomeration of reading experience but a canon of interconnected texts, that we become members of a literate community. (Purves1984)

# Abstract:

The purpose of the study is to investigate the positive effects of applying “Story Grammars” as a teaching strategy on students’ scholastic performance.

To achieve this aim, the researchers used the aforementioned strategy in teaching junior and senior college students of pedagogy an advanced course in writing at An- Najah National University/ Faculty of Education during the first semester of the academic year 2004 2005.

The researchers used the independent samples t- test to show the equality of means between the experimental group and the control group and to show the significant difference between the same two groups after applying the Story Grammar Approach (referred to herein as SG). Likewise, the researchers used paired samples t- test to show the changes in the experimental group students’ results after applying the SG strategy and to show the changes in the control group students’ results after applying the traditional strategy in teaching.

The findings of the statistical analysis are overwhelmingly in favor of incorporating the SG as a pedagogically conducive approach in the teaching of literary genres. The findings of the same experiment have also underscored the fact that there is a significant difference between the two groups in favor of the experimental group due to the application of SG as an effective strategy in teaching. As a consequence, and due to the positive results found, it is highly recommended that this strategy be considered an essential component of the pedagogy being used in teaching EFL and ESL classes.

## ملخص:

(الأثر الايجابي لاستراتيجية الطريقة الكلية، أو المسماة **Story Grammars** كاستراتيجية تعليم على إنجازات الطلبة).

هدفت هذه الدراسة إلى إكتشاف الأثر الايجابي لاستخدام الاستراتيجية المسماة بـ **Story Grammars** كاستراتيجية تعليم فعالة ومؤثرة على إنجاز الطلبة. ولتحقيق هذا الغرض، استخدم الباحثان الاستراتيجية المذكورة في تدريس مساق كتابة متقدمة لطلبة أساليب تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الثالثة والرابعة في جامعة النجاح الوطنية/ كلية التربية/ قسم أساليب تدريس اللغة الإنجليزية.

استخدم الباحثان اختبار (ت) لعينتين مستقلتين. اولاً: لفحص دلالة مدى التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق استراتيجيات التدريس المختلفة. ثانياً: لفحص دلالة الفروق بين المجموعتنن المذكورتين بعد تطبيق استراتيجيات التدريس المختلفة. كما استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وذلك لفحص مدى الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق استراتيجيات التدريس المختلفة.

بعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها التعلم عن طريق استراتيجية الطريقة الكلية في التدريس والمعروفة بـ **(SG)**.

# The Effect of Using "Story Grammars" on the Students' Achievement

**Ahmed Awad Amin Mahmoud** *

**Ayman Nazzal** **

* Assistant Professor, Coordinator of the M. A students, Faculty of Education, An- Najah University.

** Assistant Professor, English Dept. Chair, Faculty of Arts, An- Najah University.

*12.* Trigo, Loren. 1991. ‘On Pharynx- Larynx Interactions’, Phonology 8: 113- 136.

*13.* Younes, M. (1982) : Problems in the segmental phonology of Palestinian Arabic, PhD dissertation, University of Texas at Austin.

*14.* Younes, M. (1993) : Emphasis Spread in Two Arabic Dialects. Perspectives on Arabic Linguistics V, M. Eid & C. Holes (Eds.) , Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 119- 148.

*15.* Younes, M. (1994) : On Emphasis and /r/ in Arabic. Perspectives on Arabic Linguistics VI: Papers from the sixth symposium on Arabic Linguistics, M. Eid, V. Cantarino & K. Walters (Eds.) , Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, pp. 215- 235.

# *References:*

1. Davis, S. (1993) : "Arabic pharyngealization and phonological features", in M. Eid & C. Holes (eds.) , Perspectives on Arabic Linguistics, V, pp. 149- 162.

2. Davis, Stuart. 1995. "Emphasis spread in Arabic and Grounded Phonology". Linguistics Inquiry 26: 465- 598.

3. Ghazeli, Salem. 1977. Back Consonants and Backing Coarticulation in Arabic. Unpublished Doctoral dissertation, University of Texas, Austin.

4. Herzallah, R. 1990. Aspects of Palestinian Arabic Phonology: A Nonlinear Approach. Doctoral dissertation, Cornell University, Ithaca, NY.

5. Kahn, M. (1975) . "Arabic emphasis: The evidence for cultural determinants of phonetic sex- typing". Phonetica 31, 38–50.

6. McCarthy, J. (1994) : 'The phonetics and phonology of Semitic pharyngeals', in Patricia Keating ed., Papers in Laboratory Phonology. 3: Phonological Structure and Phonetic Form, Cambridge University Press, pp. 191- 233.

7. McCarthy, J. J. (1997) . Process- specific Constraints in Optimality Theory. Linguistic Inquiry, 28, pp. 231- 51.

8. McCarthy, J. J. (2003) Optimal Paradigms. Ms., University of Massachusetts Amherst, Amherst, MA. [Available on Rutgers Optimality Archive, ROA- 485. ]

9. Nash, D. (1979) . Warlpiri vowel assimilations. MIT Working Papers in Linguistics, 1, pp. 12- 24.

10. Norlin, K. (1987) : A phonetic study of emphasis and vowels in Egyptian Arabic, (University of Lund, Department of Linguistics and Phonetics, Working Papers, 30) Lund (Bloms Lund) , 119pp.

11. Sagey, E. (1988) On the III- Formedness of Crossing Association Lines. Linguistic Inquiry 19, 109-- 118.

# Conclusion:

For the purpose of this study, two dialects of Palestinian Arabic "Northern and Southern Gaza Strip" were examined, and the constraints that are performing on these dialects were modeled following the work of Davis (1995) and McCarthy (1997; 2003) . The major thesis of this paper became clear as a result of the examination of RTR harmony spreading in these two dialects. First, the results of the analysis of the spreading of the set of emphatic sounds/ S, T, D/ indicated that there was a bi- directional harmony of the emphatic sounds represented in leftward harmony [RTR] (retracted tongue root) which was unlimited within the word, while rightward harmony was blocked by the high front segments because a process- specific constraint prevented them from linking to the [RTR] harmony. Then the analysis also indicated that there was an emphatic /R/ found in Palestinian Arabic along with the other emphatics/ T, D, S/. Hence, it was argued that, as other kinds of emphatics, the emphatic /R/could be blocked in certain environments, or by certain constraints and thus resulting in a non- emphatic phoneme /r/. It was clearly demonstrated in this paper that the high front fortis vowel /ii/ blocked the emphatic spreading of the /R/ emphatic spreading when it is a morpheme.

case they are part of a root, not morphemes. For example, the word [darii] ‘he knows’ can’t be broken down into any further parts that have meaning, while the word [daRii] ‘my house’ can be segmented into {dar} ‘house’ and {ii} means ‘my’. This phenomenon is interesting in the sense that the emphatic spreading depends on the kind of /ii/ whether it is just part of the root or a morpheme. If we examine TABLE 6 (section A) where the /ii/ is the morpheme ‘my’, we notice that phonology outranks morphology in a sense that there is spreading of the emphatic /R/. Thus, we predict that the emphatic spreads before the root is attached to the morpheme. But on the other hand, we notice that when the /ii/ is part of the word as in TABLE 6 (section B) , there is no emphasis spreading of the emphatic /R/. In other words, the high front vowels here block emphasis spreading.

**TABLE 6:**

**The Behavior of High Front Vowels /ii/ in Palestinian Dialects**

| A. The morpheme {ii} | B. The segments/ii/<br>B. the segments/ii/ |
|---|---|
| daRii ‘my house’<br>naRii ‘ my fire’<br>ZaRii ‘my neighbor’<br>taRii ‘my revenge’<br>samaRii ‘ my black color’<br>damaRii ‘my destruction’ | darii ‘ he knows’<br>ʃarii ‘ buying’<br>Zarii ‘ going on’<br>nadii ‘playground’<br>sarii ‘valid’<br>marii ‘common name’<br>ibarii ‘compete’<br>mudariisat ‘ Female teachers’ |

It is evident that in a word like ‘sariirii’ ‘my bed’ there is no emphasis since the /ii/ following the /r/ is an integral phonemic segment in the root ‘sariir’. This provides further evidence that the spreading of harmony or its blocking occurs within the word boundaries before it is prefixed to the morpheme {ii} ‘my’.

At this point, the constraint should be modified from: ‘Local RTR/ Hi& FR’ to: ‘No morpheme/local RTR/Hi & FR’. When the morpheme {ii} ‘my’, the constraint ‘SPREAD [RTR]’ is ranked higher than ‘No morpheme/local RTR/Hi & FR’, this ranking shifts, especially when the /ii/ is part of the word, not as a morpheme.

(6) /Rafiiʕ/ ‘thin’ also has a high front vowel, but there is no blocking of the harmony. This is due to the fact that this constraint must be contiguient- immediately preceding or following- to the emphatic (R). It is also noticed that in this word the emphasis is separated from the high front vowel by two segments; therefore, the conditions are not working here.

Another thing is that the spreading of the emphasis is blocked when the emphatic (R) is followed immediately by a coronal, for example, the words / bardan/ ‘he is cold’, /qurʃala/ ‘biscuits’, and /dars/ ‘lesson’ in column (B) do not have emphatic spread because they are followed by coronals, whereas the word /daRas/ ‘he studied’ in column (A) shows spreading of the emphasis because the emphatic sound is not immediately followed by a coronal. According to this piece of evidence, one could formulate a constraint that implies ‘RTR coronal’ which means that ‘RTR’ cannot be spread after an adjacent coronal. Yet this condition is faced by another problem that would imply a change of this condition. When the examples (9, 11, 12, &13) in column (A) are reexamined, it will be obvious that there is spreading of the emphasis even though the emphatic (R) is followed by a coronal. However, it is clear that in these two examples there is a geminate coronal, which shows that there is a coda condition working here. Thus, the constraint on this variety of Palestinian Arabic emphatic (R) can be summarized in:

***(Local RTR/ Hi& FR) = do not spread RTR when there is a local high front vowel***

***RTR coronal (not coda condition)***

***Ident ATR.***

***Spread RTR***

## The Emphatic /R/ and the morpheme {ii} ‘my’

It is clearly demonstrated in the previous section that the high front fortis vowels /ii/ block the emphatic spreading of the /R/ if they are placed either immediately preceding or following the emphatic /R/, but actually this is not the case in all examples. In Palestinian Arabic the high front vowels /ii/ can be considered a morpheme that means the possessive ‘my’. Moreover, these high front vowels also occur as a phonemic constituent of a word, so in this

**Table 5**

**Emphatic and Non- emphatic Sounds in Palestinian Dialects**

| A. Emphatic R | B. Non- Emphatic R |
|---|---|
| 1. samaR ‘common name’ | 1.samiir ‘common name’ |
| 2. Rana. ‘common name’ | 2.riinaa ‘common name’ |
| 3. Ras. ‘head’ | 3. djiraan ‘neighbor’ |
| 4. naR. ‘fire’ | 4. riiħaa ‘smell’ |
| 5. daR ‘house’ | 5. dariin ‘common name’ |
| 6. Rafiiʕ. ‘thin’ | 6. daarii ‘he knows’ |
| 7. KaRam ‘generosity’ | 7. kariim ‘generous’ |
| 8. ɣadaR ‘he cheated’ | 8. ɣadiir ‘common name’ |
| 9. xaRraf ‘became insane’ | 9. xariif ‘autumn’ |
| 10. Rawa ‘he told a story’ | 10. riwaia ‘novel’ |
| 11. daRras ‘he taught’ | 11. ʃariifa ‘honest F’ |
| 12. ʃaRraf ‘make someone honored’ | 12. bardaan ‘he is cold’. bard ‘cold’ |
| 13. baRrad ‘it became cold’ | 14. dars ‘lesson’ |
| 14. daRas ‘he studied’ | 15. qurʃala ‘biscuits’ |

Based on the data in table (5) , it can be argued that the emphatic variety /R/ in Column (A) is the primary phoneme in this variety of Palestinian Arabic, while the non- emphatic /r/ is derived from the basic emphatic phoneme, for the emphatic R will be proved to be lexical or basic form in this dialect. In this section it will also be argued that, as other kinds of emphatics, the emphatic /R/can be blocked in certain environments, or by certain constraints and thus resulting in the non- emphatic phoneme /r/. If one looks closely into the data in Column (A) , there is evidence that the emphasis or pharyngealization spreads form the emphatic /R/ to the surrounding sounds. It is also clear that there is a bi- directional way of the emphatic spreading. For example, the word /Ras/ ‘head’ in column (A) shows that the spreading goes from left to right, while in the word /naR/ ‘fire’ spreading goes form right to left. On the other hand, the data in column (B) shows that the spreading of the emphasis, according to the ongoing argument, is restricted and blocked. But the question here is ‘what are the constraints that prevent this underlying emphatic phoneme from spreading? ‘

***The careful examination of the data in column (B) shows the following:***

In examples (1- 11) , there is a high front vowel (ii & i) either following or preceding the (R); this can be a constraint operating on the emphatic (R) and so blocking the harmony. It is noticed that in column (A) the word in

To see how this set of constraints works, consider the following tableau:

**Table 3**

**the Constraints RTR/Hi & FR.**

| /ʕaTʃaan/ | RTR/Hi | RTR/left | RTR/right | IDENT ATR |
|---|---|---|---|---|
| ʕ aTʃaan | | | **! | ** |
| ʕ aTʃaan | | *! | ** | |
| ʕ aTʃaan | **! | | | *** |

To summarize the features of the harmony in the three dialects discussed in this section, consider the following Table.

**Table 4**

**Harmony Features in the Three Palestinian Dialects**

| | Left harmony | Left/ H bloc. | Right H | Right H bloc. |
|---|---|---|---|---|
| Southern Pales. | √ | x | √ | √ |
| Southern Gaza | √ | x | √ | x |
| Northern Gaza | √ | √ | √ | √ |
| Other dialects may have | | | | |
| 1 | x | x | x | x |
| 2 | x | √ | √ | x |
| 3 | √ | x | √ | x |

***Note:*** *x = work* *√ = doesn't work*

## Section 2: The emphatic [R] in Northern Gaza Palestinian Arabic

It is mentioned in the introduction of this paper that Palestinian Arabic has an emphatic /R/ along with the other emphatics/ T, D, S/. The status of this emphatic feature is really hard to establish since it is not as contrastive as the other kinds of emphatics which constitute unique phonemes in the language. So, one would suggest that in Palestinian Arabic there are two varieties of (r) : Emphatic /R/ (in this place the capital /R/ will be used to refer to the emphatic variety, and the small r to refer to the non- emphatic variety) and non- emphatic /r/. Consider for example the following two sets of data:

- ***Blocking of rightward harmony:***

| | | | |
|---|---|---|---|
| - | Tiinak 'your mud' | - | Sayyaad 'hunter' |
| - | ʕaTʃaan 'thirsty' | - | Dajjaat 'noise' |

Examples (1, 2, 3, 6, and 7) in (g) show that the regressive spreading of the emphatic sound starts from the emphatic coronal consonant and extends to the beginning of the word. However, the words in (*4, 5, 8, 9, and 10) show that the emphatic spreading is blocked by the following phonemes:

***/i/, /y/, /ʃ/, /j/.***

The examples in (h) show that progressive spreading of the emphatic sound extends to the end of the word; however, the words in (i) show also that the spreading is blocked by the same phonemes that are responsible for the blocking of the leftward spreading.

This data from Northern Gaza strip show symmetry between leftward and rightward RTR spreading in Palestinian Arabic. This data stands as a contrast to the Northern Palestinian data presented by Davis. In the data that Davis examined, those opaque phonemes block only rightward spreading where they have no effect on the leftward spreading. Thus, it will be worth seeing what constraints are there on this dialect:

Based on the previous analysis of Southern Gaza RTR emphatic spreading, it can be concluded that RTR left and RTR right are ranked higher than IDENT ATR and so we have this formula:

***RTR left, RTR right >> IDENT ATR.***

In this dialect, however, we come across another constraint that blocks the harmony spreading. This constraint according to McCarthy (1997) is RTR/Hi & FR, which means that high and front segments block the spreading of the emphatic. In this dialect we have noticed that both rightward and leftward harmony is blocked by this constraint of RTR/Hi&FR. This will lead us to conclude that both RTR/LEFT and RTR/RIGHT are ranked lower than the constraint RTR/Hi & FR, which is obeyed and not violated in both cases. Therefore we can formulate the constraints as:

***RTR/Hi & FR >> RTR/RIGHT & RTR/LEFT >> IDENT- ATR.***

**Table 2 (b)**

**RTR/ RIGHT>IDENT –ATR**

| / Taħħaan/ | RTR- RIGHT | IDENT- ATR |
|---|---|---|
| TAħħAAN | | **** |
| Taħħaan | *! *** | |

**Table 2 (c)**

**RTR/ RIGHT & RTR Left >> RTR/ Hi& FR**

| /ʕaTʃaan/ | RTR/RIGHT | RTR/ LEFT | RTR/Hi& FR |
|---|---|---|---|
| ʕaTʃaan | | | *** |
| ʕ aTʃaan | *! ** | | |
| ʕ aTʃaan | | ** | |

## 2. *The Northern Gaza Dialect:*

This variety of Palestinian Arabic is my own dialect spoken in the Northern part of Gaza Strip. I will serve as an informant for this dialect. In this section I will show the pattern of the emphasis spread in this dialect and the constraints that underlie the surface structure.

Consider the following chart of the same word chart adopted from Davis (1995).

Northern Gaza Emphasis spread

♦ ***Leftward harmony:***

- ballaaS ‘thief’
- ?absaT ‘pleased’
- ʕaTʃaan ‘thirsty’
- *xayyaaT ‘tailor’
- *tamsiiTa ‘hair combing’
- ħaDD ‘luck’
- baaS ‘bus’
- *manaafiD ‘dust swappers’
- *naʃaaT ‘activity’

♦ ***Rightward harmony:***

- Sabaaħ ‘morning’
- Tuubak ‘your bricks’
- Sootak ‘your voice’
- ?aTfaal ‘children’
- Twaal ‘long’
- Seefak ‘your summer’

This dialect of Palestinian Arabic is distinguished by the free and total spreading of the emphatic segments, (phonetically a kind of uvularization which is identified by the distinctive feature [RTR] (retracted tongue root) to the surrounding sounds (consonants and vowels) in all direction. For example, the examples in (d) show the spreading of leftward harmony form the emphatic spreading (capitalized consonants) to the left edge of the word. The examples in (e) show that the spreading also moves in the opposite direction, rightward harmony. In addition, we see that in (f) there is no blocking of the emphatic spreading by the set of sounds that are characterized by the feature high and front:

***/i/, /y/, /ʃ/, /j/.***

According to Optimality Theory ***(OT)*** , every language or even dialect within the language has a number of constraints and that those constraints are ranked differently. This is why there are different surface structures.

In this situation, one needs to try to use OT to examine the constraints imposed on the spreading of the Palestinian emphatic RTR sounds in this dialect. From this set of data, It is clear that the only constraints on the RTR spreading in this dialect are (a) SPREAD RTR to the Left of the emphatic (RTR left) and (b) SPREAD RTR to the right of the emphatic (RTR right) .

What one would expect to have is a faithful outcome of the input which is characterized by the feature ATR (advanced tongue root) . Thus, the expectation is that one of the candidates restricts the spreading of the RTR, However, one could see that in this dialect RTR is more respected and obeyed, and that the high front segments do not block the spreading. The result is that the constraint SPREAD RTR is ranked higher than the constraint RTR/Hi & FR. ; therefore, one would expect the constraint to be arranged as in the following:

**Table 2 (a)**

**RTR/ LEFT>> IDENT- ATR and RTR/Hi& FR**

| /?absaT/ | RTR- LEFT | IDENT- ATR |
|---|---|---|
| ?ABSAT | | **** |
| ?absaT | *! *** | |

We notice that this ranking yield the desired pattern of this dialect. The constraint responsible for rightward harmony is dominated by RTR/ Hi& FR, and so limiting its influence. We notice also that the constraint RTR- Left is dominating RTR/Hi &FR so that it spreads over all segments. The following table illustrates how these constraints are working.

**Table 1:**

| ʕaTΣaan | RTR- left | RTR Hi/FR | RTR- Right | IDENT- ATR |
|---|---|---|---|---|
| Cʕ aTʃaan | | | ** | * |
| ʕaTʃaan | | **! | *** | **** |
| ʕaTʃaan | *! | | | |
| ʕaTʃaan | *! | | ** | |

### 1. *The Southern Gaza Dialect:*

For this dialect my informant is a 32- year- old female. This dialect shows great similarities with Cairene Arabic. This similarity may be due to the geographical closeness of Southern Gaza and Egypt. To see the pattern of emphasis spread in this dialect, consider the following chart:

Southern Gaza Emphatic Spreading

***Note:*** the same examples are used here to keep the reader focused on the main results.

♦ leftward harmony

- 1. ballaaS ‘thief’
- ?absaT ‘pleased’
- ʕ aTʃaan ‘thirsty’
- xayyaaT ‘tailor’
- tamʃiiTa ‘hair combing’
- ħaDD ‘luck’
- baaS ‘bus’
- manaafiD ‘dust swappers”
- naʃaaT ‘activity’

♦ Rightward harmony

- Sabaaħ ‘morning’
- Tuubak ‘your bricks’
- Sootak ‘your voice’
- ?aTfaal ‘children’
- Twaal ‘long’
- Seefak ‘your summer’

♦ No Blocking of rightward harmony

- Tiinak ‘your mud’
- ʕaTʃaan ‘thirsty’
- Sayyaad ‘hunter’
- Dajjaat ‘noise’

(retracted tongue root) is unlimited within the word, while rightward harmony is blocked by the high front segments /i, y, j, ʃ/. For example, the words in (a) show that the leftward harmony is not blocked even when there is a high front segment, e. g. / ʕ aTʃaan/. In this example, we notice that the harmony is not blocked by the segment /ʃ/ which is considered a high segment. The forms in (b) show that there is a rightward harmony, but the examples in (c) show that high front segments block the harmony. According to Davis (1995) , the high front segments block rightward harmony because a process-specific constraint prevents them from linking to the [RTR] harmony. This constraint is called RTR/ Hi &FR, which means that RTR segment can not be high and front. What is interesting in these data is that these high and front segments block only the rightward harmony while they have no effect on the leftward harmony. In his work on formulating the constraints on the Southern Palestinian dialect, ***McCarthy formulated the following constraints:***

## Constraints on [RTR] alignment

***A. RTR- Left.***

Align ([ RTR], left, Word, Left)

"any instance of [ RTR] is aligned initially in word"

***B. RTR- Right***

Align ([ RTR], Right, Word, Right)

"any instance of [RTR] is aligned finally in Word"

One would also suggest a constraint that is IDENT [ATR] (advanced tongue root) in which one would expect the output to be identical to the input, for example, instead of having the form /baaS/, we have the form /baaS/ without the spreading of the emphatic form. In other words, we would expect the output to be faithful to the input. According to OT, the optimal outcome is a result of a certain ranking of the constraints that are performing on the language. So, it is not only important to know the constraints but also how they are ranked in respect to each other. In this dialect, the ranking of the constraint can be seen as in the following:

***RTR- left>>RTR Hi/FR >>RTR- Right>> IDENT- ATR.***

This paper will be divided into two sections: the first section presents and analyzes data for emphasis spreading in both Northern and Southern Gaza Strip along with the data on Southern Palestinian presented in Davis (1995) , while the second section discusses the emphatic /R/ in Northern Gaza dialect.

## Section 1: Constraints of Palestinian Arabic Emphatic Spreading

In this section, the researcher will draw on the constraints of Palestinian Arabic emphatic spreading formulated by McCarthy (1994; 1997; 2003) . The beginning will be with a summary of the Southern Palestinian dialect that is presented by Davis and also cited in McCarthy (1997) , and the adoption of David's examples so as to be consistent with the constraints.

### Data & Analysis

***1. Southern Palestinian Dialect*** Davis (1995)

♦ ***leftward harmony***

- ballaaS 'thief'
- ħaDD 'luck'
- ?absaT 'pleased'
- baaS 'bus'
- ʕ aTʃaan 'thirsty'
- manaafiD 'dust swappers'
- xayyaaT 'tailor'
- naʃaaT 'activity'
- tamʃiiTa 'hair combing'

♦ ***Rightward harmony***

- Sabaaħ 'morning'
- ?aTfaal 'children'
- Tuubak 'your bricks'
- Twaal 'long'
- Sootak 'your voice'
- Seefak 'your summer'

♦ ***Blocking of rightward harmony***

- Tiinak 'your mud'
- Sayyaad 'hunter'
- ʕaTʃaan 'thirsty'
- Dajjaat 'noise'

(***Note:*** The capitalized sounds represent emphatic segments)

In this dialect Davis (1995) noticed that there is a bi- directional harmony of the emphatic sounds. He noticed, too, that leftward harmony [RTR]

phonemes. Emphasis is also distinctive in Arabic, in other words, Arabic words contrast on the basis of the emphatic and non emphatic phonemes. ***Consider the following minimal pairs:***

seef "sword" Seef "summer"

tiin "figs" Tiin "mud"

dal "he ushered" Dal "he remains"

The emphatics or the pharyngealized coronal consonants manifested in my Northern Gaza dialect of Palestinian Arabic are the following:

***/T, D, S, R/.***

In Arabic, when an emphatic sound occurs in a word, emphasis or pharyngealization typically spreads to the neighboring sounds (Younes, 1982; 1993; 1994) . Consider for example the word /balaTa/' brick' where all the sounds (consonants and vowels) preceding and following the emphatic consonant /T/ are pharyngealized.

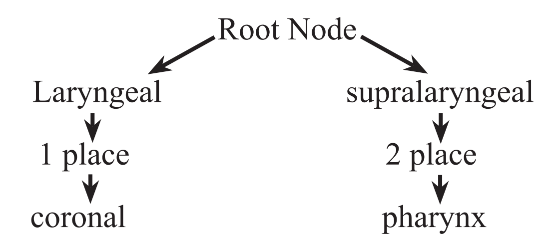
The spreading of the emphatic sound does not follow a uniform pattern in all dialects of Arabic. In some dialects, such as Cairene Arabic, emphasis normally spreads through the whole word, but in other dialects such as the Abha dialect of Saudi Arabia (Younes 1991) , emphasis rarely spreads beyond an adjacent vowel. Furthermore, it has been noticed by researchers that in some dialects of Arabic there are asymmetries between the rightward and the leftward spread of emphasis. Herzallah (1990) observes that in her Northern Palestinian dialect, emphasis spreads leftward from the emphatic consonant to the beginning of the word, whereas rightward spreading is restricted to the following low vowel. Herzallah (1990) also reports that certain phonemes are opaque to right word emphasis spreading, but those same phonemes are not opaque to the leftward spreading. Similar cases in the literature include Warlpiri round harmony (Nash 1979, 1980, and Sagey, 1988, in Davis 1995), in which labial consonants block rightward but not leftward spread of round harmony.

In summary, all previous definitions of emphasis stress the fact that production of emphatics involves a set of features, more or less detailed as they are, that engage the pharynx in a mechanism much similar to the production of pharyngeals.

# Introduction:

Among the many linguists who attempted to define emphasis was Kahn (1975: 39) , who defines it as a “secondary pharyngeal articulation of certain consonants, usually stops and fricatives.” She adds that the articulation of emphasis involves the organs engaged in the production of a given sound in addition to a secondary pharyngeal articulation. This means that any obstruent in Arabic, more precisely in the Cairene dialect she studied, can be emphatic– a claim that needs more evidence. According to McCarthy (1994: 38) , emphasis in different dialect areas in the Arab world is always characterized by a «constriction in the upper pharynx». He distinguishes between these emphatics and pharyngealized consonants, arguing that while the former ones are purely emphatic, the latter ones should be called uvularized – affected by another set of back segments, i. e., uvulars: /q, X, ɣ /. Davis (1995: 465) defines emphasis, which corresponds, as he posits, to pharyngealization, as the phenomenon of producing sounds “with a primary articulation at the dental/alveolar region and with a secondary articulation that involves the constriction of the upper pharynx. ” He provides an account for bilabial emphasis in Arabic, which adds bilabials to the class of possible emphatics, in addition to dentals and alveolars.

Others define it as a secondary articulation involving the back of the tongue, which accompanies a primary articulation at another point in the vocal tract. (Ghazeli 1977; Norlin 1987; Herzallah 1990, in Younes, 1993) . According to the theory of feature geometry as exemplified in the work of McCarthy (1994) , Trigo (1991) and Herzallah (1990) in Davis (1993) an emphatic consonant would have the following representation:




From this representation we notice that the coronals have the primary place of articulation while the pharynx is holding the secondary place of articulation; however, it is the pharynx node that characterizes the emphatic

# *Abstract:*

Palestinian Arabic emphatic sounds/ T, D, S/ produced with the back of the tongue retracted (RTR) have emphatic influence spreading over consonants and vowels and thus causing harmony between the emphatic sounds and the vowels and consonants of the word. However, this spreading is not uniform. For example, it spreads either to the right, or to the left, and sometimes it is blocked. This paper unfolds the constraints at work that yield the outcome forms after the emphasis is at play in the word. Moreover, this paper ranks the constraints and models them using the terms of Optimality Theory. Besides dealing with the emphatic sounds/ T, D, S/, the paper proves that the sound/r/ has two varieties in Northern Gaza dialect: emphatic /R/ and non- emphatic/r/. Like other emphatics, the influence of the emphatic /R/ may spread both ways: right and left, or it can be blocked by some constraints. These constraints include neighboring coronals in addition to high front vowels. The high front vowel /ii/ in this context functions either as a segment or as a morpheme indicating possessive “my”. In the former case the emphatic influence spreads, whereas in the later it does not, thus allowing phonology to outrank morphology.

**ملخص:**

تناول هذا البحث الأصوات المفخمة في اللهجة الفلسطينية/ط، ض،ص/ التي تصدر عندما يتراجع جذر اللسان، من حيث أثرها الممتد إلى الأصوات المجاورة ليتسبب في ايجاد تناغم بينها وبين الصوائت والصوامت في الكلمة نفسها. وعلى الرغم من ذلك فإن هذا الامتداد ليس أحادي الاتجاه، فمثلا يسير المد في كلا الاتجاهين، أو يمكن إيقافه بوساطة محددات موجودة في الكلمة نفسها. تقوم هذه الدراسة بترتيب هذه المحددات وتشكيلها من خلال نظرية (أوبتمالتي). وبينت الدراسة وجود صوت /ر/ يتمتع بتنوعين في اللهجة الفلسطينية الشمالية: صوت /ر/ عادي وصوت /ر/ المفخم يحمل مواصفات الأصوات المفخمة، حيث يمتد في كلا الاتجاهين، ويمكن إيقاف مده بوساطة بعض المحددات تتمثل في وجود أصوات لثوية والصوت /ii/ الذي يؤدي دور فنولوجي أو مرفولوجي يشير إلى الملكية. ففي الحالة الأولى فإن أثر التفخيم يمتد وفي الثانية يثبت، وبهذا يرتقي الأثر الفنولوجي على التشكيل المرفولوجي.

# Modeling Palestinian Retracted Tongue Root (RTR) Harmony into Optimality Theory

Hassan A. M. Abu- Jarad*

* Associate Professor in Applied English Linguistics, Al- Azhar University– Gaza.

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies

# Contents

9. References should follow rules as follows:
   (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.
   (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.
10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.
11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

# Guidelines for Authors

The Journal of Al-Quds Open University For Research & Studies Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education and distance learning. The Journal accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules:

1. Papers are accepted int both English and Arabic.
2. each paper should not exceed 35 pages or 8000 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a floppy diskette “Disk A” or on a CD accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English.
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The Journal will appoint the revisers who has the same degree or higher than the researcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive five copies of the Journal in which his paper is published.

## FOR CORRESPONDENCE AND SENDING RESEARCH USE THE FOLLOWING ADDRESS:


***Chief of the Editorial Board of the Journal of Al-Quds Open University for Research & Studies***

**Al-Quds Open University**

P.O. Box ; 51800

Tel: 02-2984491

Fax: 02-2984492

***Email: hsilwadi@qou.edu***


## DESIGN AND ARTISTIC PRODUCTION:


***Graphic Design & Production Department***
***Scientific Research & Higher Studies Program***

**Al-Quds Open University**

Tel: 02-2952508

Journal of
Al-Quds Open University
for Research & Studies